M. Blanchard
Mª D. Muzás

Propuestas metodológicas para Profesores Reflexivos

CÓMO TRABAJAR CON LA DIVERSIDAD DEL AULA

narcea

Propuestas metodológicas para profesores reflexivos

CÓMO TRABAJAR CON LA DIVERSIDAD DEL AULA

Mercedes Blanchard
M.ª Dolores Muzás

NARCEA, S. A. DE EDICIONES
MADRID

© NARCEA, S.A. DE EDICIONES, 2012
Avda. Dr. Federico Rubio y Galí, 9. 28039 Madrid. España

www.narceaediciones.es

Cubierta: Fernando García de Miguel

I.S.B.N.: 978-84-277-1844-9

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sgts. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

Índice

Introducción 7

1. EN EDUCACIÓN, ¿QUIÉN ES EL PROTAGONISTA?

¿Con qué tipo de educador me identifico? 13

Para qué enseñamos. El nuevo educador.

¿A quién educamos? 28

La riqueza de ser diversos. Un currículo nuevo para aprender a vivir.

2. CLAVES DEL APRENDIZAJE. ¿CÓMO APRENDEN NUESTROS ALUMNOS?

La mente no es una caja negra. Aportaciones de Feuerstein 35

Modificabilidad Cognitiva y Potencial de Aprendizaje. Aprendizaje mediado. Mapa cognitivo.

Se aprende desde todas las dimensiones de la persona. Gardner 41

Inteligencias múltiples. Enseñanza para la comprensión.

Nuestra parte emocional. Goleman 45

3. NUEVAS CLAVES PARA ENSEÑAR. CONDICIONES PARA LA INNOVACIÓN Y LA MEJORA CONTINUA

Claves para la acción educativa en el aula. 51

Construir los nuevos aprendizajes sobre los conocimientos y experiencias previas. Favorecer que el alumno sea el constructor de su aprendizaje. Investigación/búsqueda de teorías y principios en experiencias y hechos de vida cotidiana. Tener en cuenta las estructuras afectivas del sujeto. Favorecer la interacción en el aula para que se produzca el aprendizaje. La ayuda del profesor en su papel de mediador. Ofrecer nuevos conocimientos de forma estructurada, secuenciada y progresiva, que permitan realizar un proceso personal de asimilación.

La sistematización del trabajo: la programación 59

Factores implicados en la programación de la experiencia educativa. La programación del área. Qué es la Unidad de Experiencia o Unidad Didáctica. Proceso para el desarrollo de una Unidad de Experiencia o Unidad Didáctica

Condiciones para la innovación y mejora continua 75
Trabajo en equipo. Análisis de la propia práctica. Asesoramiento como apoyo para hacer posible los procesos de innovación y mejora continua.

4. ESTRATEGIAS QUE AFECTAN A LA ORGANIZACIÓN

Organización de los agrupamientos 95
Agrupamientos flexibles. Desdobles. Agrupamientos específicos.

Organización de espacios y equipamiento didáctico 118

Organización de los tiempos. Flexibilización 120
Flexibilización del tiempo para el trabajo individual tutorizado.

5. ESTRATEGIAS PARA EL SEGUIMIENTO DEL GRUPO CLASE Y DE CADA UNO DE LOS ALUMNOS

Unidad de Acogida y Evaluación Inicial. ¿Qué es y cómo se elabora? .. 132

Junta Inicial 150

Las Juntas de Evaluación como estrategia para el Seguimiento 153

6. ESTRATEGIAS QUE FAVORECEN LA IMPLICACIÓN ACTIVA DEL ALUMNADO

Planes de Trabajo..... 159

Autoevaluación 161

Aprendizaje cooperativo 167

Tutorización entre iguales 176

La investigación como procedimiento 178

Trabajo por proyectos 182

Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) 185

Contrato didáctico 187

Bibliografía 193

Introducción

Nuestra experiencia de trabajo como asesoras de claustros muy diversos nos ha ido demostrando que sólo desde la reflexión compartida y analizada, es decir, sólo desde la construcción colectiva, podemos ir dando respuesta a las nuevas demandas educativas. Por eso, ofrecemos un trabajo de carácter interactivo que pretendemos que sea un instrumento para que los equipos docentes puedan hacer un camino de reflexión que favorezca la innovación dentro de su centro escolar y de su aula.

Presentamos, por tanto, la síntesis de una experiencia con los ingredientes que aquí se exponen y que en cada realidad se han ido desarrollando de manera bien diversa, pero siempre con un denominador común: los planteamientos teóricos y de asesoramiento, al contacto con cada institución educativa, han dado como resultado distintas experiencias de innovación.

Hablar de innovación, de mejora continua en una escuela supone que el profesorado entra en esta dinámica de reflexión, desde las experiencias que vive y proponiendo alternativas para educar a sus alumnos en la búsqueda de su propia identidad y en la responsabilidad social. Esto hace que el profesional se sienta vivo, con posibilidad de seguir progresando y aportando con su trabajo al ámbito educativo.

La innovación educativa para dar respuesta a nuestros alumnos no nos va a venir de fuera, de la mano de una charla maravillosa o del convencimiento de alguien que esté en otra realidad, aunque sabemos que esto ayuda, sino por el camino de la reflexión sobre la propia práctica, y por el trabajo con el resto del profesorado; si bien es verdad que también con la ayuda de profesionales que favorezcan el diálogo teoría-práctica. La tarea del profesor sólo puede mejorar en ese diálogo

© narcea, s.a. de ediciones

de la práctica y la teoría que la fundamenta, con las aportaciones que vienen de otras prácticas, que tienen detrás otras fundamentaciones teóricas, con las que dialoga y se atreve así a hacer sus propias propuestas.

Sólo así nuestra tarea tiene sentido porque entramos en un modo nuevo de abordarla. No seremos quienes llevamos a la práctica lo que otros piensan, sino que seremos, realmente, aquellos *profesionales capaces de ir haciendo y pensando lo que hacemos y cómo lo hacemos.*

Esto exige que la tarea educativa no se conciba ya en solitario sino con la inestimable ayuda de nuestros compañeros de trabajo, con quienes es preciso realizar una tarea de *construcción colectiva de la teoría y de la práctica educativa*. Al mismo tiempo colaboraremos para que el resto de la sociedad, a la que aparentemente no le toca de cerca el fenómeno educativo, pero que está educando o deseducando con sus decisiones, se ponga en la dirección de la formación de una persona solidaria, tolerante, democrática y comprometida con el avance de aquello que nos haga más humanos, más personas.

Además, poder compartir con otros profesores de forma abierta estas preocupaciones, sobre qué y cómo aprenden nuestros alumnos, puede ayudarnos a introducir nuevas estrategias, aquellas que han sido útiles con este alumno o con aquel grupo.

Pensemos por un momento cuál es nuestra preocupación cada mañana al empezar el trabajo. Probablemente, estará relacionada con «si llevo o no preparados los materiales», «cómo voy a dar la clase», «qué temas y actividades voy a desarrollar». En definitiva, el profesor y su preocupación por «dar clase» queda en primer término. Sin embargo, esto no tendrá ningún valor si no se da la situación de que el alumno se involucre y realice su proceso de aprendizaje. La preocupación por «qué y cómo aprenderán hoy mis alumnos, qué pasará por sus cabezas, qué preocupaciones e intereses tendrán que les favorezca o dificulte el trabajo en el aula», hace que varíe el objeto de nuestra preocupación y que cambie el modo de abordar nuestro modo de trabajar como profesores.

Una segunda convicción de la que partimos es que: «se aprende más en la crisis». Si no hay crisis, no hay cambio, porque nada se nos pone en cuestión. Se da esa crisis cuando los destinatarios, nuestros alumnos, con sus comportamientos, con sus modos de aprender, nos devuelven que hay que poner algo en revisión, y nosotros entendemos y acogemos ese mensaje. O cuando nosotros mismos llegamos a sentir que no tenemos todos los recursos que necesitamos para plantear una enseñanza que dé respuesta a nuestros alumnos.

© narcea, s.a. de ediciones

¿Qué debe cambiar?: ¿nuestras teorías?, ¿nuestras prácticas?, ¿nuestro modo de interaccionar con los alumnos para buscar de forma conjunta lo que sucede?, ¿nuestros modos de trabajar en equipo con otros profesionales? En ningún caso, la respuesta es única, sino que unas nos van a llevar a otras.

Tenemos entre manos una tarea que podemos volver a definir, estableciendo hipótesis de trabajo, recogiendo datos de forma sistemática, analizando a la luz de nuevas teorías y sacando nuestras propias conclusiones para ir introduciendo cambios que habrá que volver a someter a nuevos análisis. Es decir, tenemos que trabajar como *profesores reflexivos* en procesos de investigación que nos planteemos con otros compañeros, formando equipos de trabajo para la mejora de la tarea educativa.

Educar se convierte así en una aventura, en un acto creativo en el que podemos poner toda nuestra motivación educadora y nuestras mejores energías.

Existe todavía una tercera convicción: esta tarea necesita de la ayuda de mediadores o asesores que trabajen en colaboración con los centros escolares, formulando procesos que respondan a las necesidades detectadas por los propios equipos educativos. Éstos tendrán que ser concebidos como acciones encadenadas que comienzan con la incidencia en un aspecto concreto, y que permiten ir provocando otros cambios en espiral.

Ofrecemos aquí claves para el análisis del propio trabajo y buenas prácticas ya experimentadas, que han sido desarrolladas con diversos claustros desde el asesoramiento cercano y continuado a lo largo de varios años.

El día a día en el aula es muy exigente y cabe el peligro de que los docentes se agoten en su propia práctica, por lo que entendemos que es vital contar con algunas ayudas que apoyen el análisis y la reflexión, porque mientras no entremos en la reflexión de las razones por las que actuamos de una determinada manera, podrán cambiar nuestras prácticas pero, pasado un tiempo, volveremos al punto de partida a modo de *boomerang,* porque en realidad lo más importante no ha cambiado.

De la misma manera, si sólo nos enriqueciéramos teóricamente, pero la teoría no tocara nuestra práctica, sabríamos más, pero estos conocimientos podrían volverse en contra del cambio, si no diferenciamos claramente entre la argumentación teórica y las consecuencias de ésta en la práctica.

La innovación no se produce automáticamente, ni es la traducción directa de una teoría aprendida; *necesita de la interiorización* y del

© narcea, s.a. de ediciones

diálogo con lo que ya sabemos y hacemos, porque no siempre la práctica debe cambiar. Unas veces se tratará de dotarla de una nueva intencionalidad, de sentido, otras veces debe cambiar pero en revisión permanente para comprobar que varían los planteamientos de fondo: para qué se hace, por qué y cómo.

Nos está tocando en educación vivir momentos difíciles, de cambios formales sin sentido de proceso, sin haber sido precedidos de una reflexión y evaluación previa, lo que hace sentir cierta inseguridad a los profesionales de la educación. Sin embargo, hacer un análisis que nos desanime sería hacer un mal análisis, como nos dice la sociología. Más bien, leemos esta situación como un reto y una búsqueda de sus posibilidades de transformación, como inéditos viables. Paulo Freire, en su *Pedagogía del oprimido*[1], habla de la búsqueda de inéditos viables como aquello que está un paso más acá de la utopía y un paso más allá de la realidad. Ahí es donde nos situamos y entendemos que debe situarse el educador.

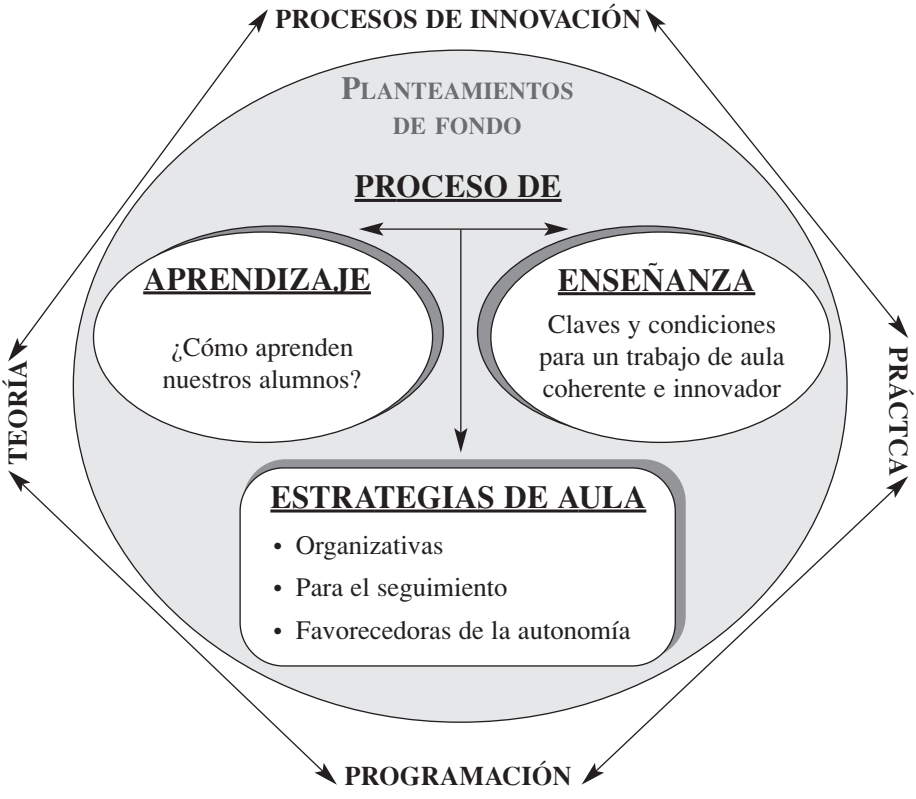
El libro consta de seis capítulos donde van apareciendo la teoría y la práctica enganchadas, porque ambas son las dos caras de una misma moneda que muchas veces las miramos en distintos momentos, por separado, como si fueran caminos en distinta dirección, e incluso los nombramos como algo incompatible. Sin embargo, entendemos la teoría como la reflexión sobre la práctica, su iluminación, formalización y a la vez consecuencia, y porque toda práctica (la de cada uno de nosotros, todos nuestros hechos...) tiene detrás planteamientos de fondo, a veces coherentes, otros contradictorios, pero que están. Otra cosa es que no los hayamos concienciado o explicitado. Para el profesorado, cuya tarea está tan urgida por la práctica, entendemos que es vital generar espacios para este diálogo con los planteamientos teóricos.

El *primer capítulo* formula algunos enfoques que marcan interrogantes y propuestas de fondo que nos hacen reflexionar y preguntarnos hacia dónde vamos con nuestra tarea educativa y quiénes son los verdaderos protagonistas de esta apasionante tarea.

En el *capítulo segundo,* desde los presupuestos de esta nueva Sociedad del Conocimiento, nos planteamos la necesidad de echar una mirada al interior del alumno: qué pasa por sus mentes y qué pasa en sus emociones, porque ambos aspectos debemos ponerlos a favor de su crecimiento y maduración.

[1] Freire, P. (2002): *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Madrid.

© narcea, s.a. de ediciones



En el *capítulo tercero* se ofrecen algunas claves que orientan la respuesta al alumnado del siglo XXI, que se concreta en la Programación, entendida como la sistematización y organización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Y para que esto se haga verdad en la institución educativa y se convierta en motor de la innovación, señalamos algunas condiciones que favorecen la mejora continua, como son el análisis de la práctica, el trabajo en equipo y el asesoramiento.

En los *capítulos cuarto, quinto y sexto* se presentan estrategias organizativas y metodológicas concretas, que permiten la atención diversificada de los alumnos de cada aula. Compartimos prácticas experimentadas en las que se ha llevado a cabo una tarea de asesoramiento.

Como ya hemos señalado, intentamos que éste sea un libro para leerlo de forma interactiva, teniendo al lado un bloc de notas y hacien-

© narcea, s.a. de ediciones

do una lectura reflexiva, primero de forma individual para después poderlo compartir con un grupo de trabajo:

1. ¿Cuáles son nuestros planteamientos educativos? Lo verdaderamente importante es que, al hilo de nuestros enfoques teóricos, cada uno vaya definiendo los suyos, mejor antes de leer la primera parte que después.
2. ¿Cuáles son nuestras formas de hacer en el centro escolar y en el aula? Es fundamental que durante la lectura, vayamos dejando constancia de lo que ya hacemos.
3. ¿Qué asesoramiento puede conducirnos como institución educativa a una dinámica de innovación? ¿Qué cambios hemos de realizar?

Éste es un libro vivo que cada profesor y cada equipo puede continuar, poniendo por escrito el diálogo entre la teoría y la práctica que ha de provocar toda experiencia educativa y, sin duda, esa reflexión servirá a otros para seguir reflexionando y buscar respuestas para su realidad concreta.

Nuestro agradecimiento a tantos profesionales y equipos, con quienes hemos podido reflexionar y cuyas experiencias planteadas, diseñadas, evaluadas y disfrutadas con los equipos directivos y claustros, nos dan razones más que suficientes para seguir pensando que es posible contribuir al crecimiento de la persona, al desarrollo de todas sus dimensiones, no llenando cabezas sino encendiendo fuegos, es decir, educando personas apasionadas y comprometidas con la realidad y con los otros.

© narcea, s.a. de ediciones

1. En educación, ¿quién es el protagonista?

¿Con qué tipo de educador me identifico?

¿Qué hay detrás de nuestras actuaciones educativas? ¿Por qué hacemos las cosas de una determinada manera y no de otra? ¿Hacia dónde vamos con nuestra tarea? ¿Qué pretendemos?

Detrás de nuestras acciones, de nuestras convicciones, hay teorías elaboradas por nosotros, o recibidas, a través del estudio y de la reflexión, más o menos rígidas o flexibles, en una sola dirección o capaces de recoger lo que de positivo tienen unas y otras tendencias. Reconocer cuál es el telón de fondo de nuestras actuaciones nos permitirá analizarlas, manejarlas y ser más dueños de ellas. Descubrir las finalidades y motivaciones de nuestro hacer, sin duda, nos hará más flexibles, más libres y con ese análisis seremos más capaces de comprender su funcionamiento y de introducir cambios cuando convenga.

Comenzamos haciendo algunas reflexiones en torno al sentido y objetivos de nuestra acción educativa: ¿Para qué enseñamos? ¿Qué está en el punto de mira de nuestra tarea? ¿Qué nueva educación y qué nuevo educador están emergiendo?

En segundo lugar, dirigimos la mirada hacia el interior de los alumnos, cómo aprenden (Feuerstein, Gardner, Goleman) o qué mecanismos utilizan para pensar, atendiendo no sólo a las respuestas que dan, sino a todo el proceso anterior. Qué recogen y cómo, qué son capaces de hacer con la información, cómo la procesan y cómo ampliar esas capacidades para que sus aprendizajes sean más ricos, más profundos y más duraderos.

© narcea, s.a. de ediciones

En tercer lugar, subrayamos la necesidad de que esta constante innovación y mejora que ya no podemos abandonar, sea consecuencia del análisis de nuestra práctica, en un movimiento circular de acción-reflexión-acción, que necesitamos hacer con otros profesionales.

PARA REFLEXIONAR

No creemos en la lectura o en la escucha pasiva, sino en la reflexión y construcción realizada al hilo de la propia tarea, en el propio proceso, poniendo en diálogo la teoría de la que partimos con la práctica que llevamos a cabo. Por ello, antes de comenzar a leer la primera parte, conviene contestar a las siguientes preguntas.

I. Reflexión individual

1. ¿Puede señalar algunos cambios que estamos viviendo en nuestra sociedad y que tienen consecuencias educativas? Cuáles y qué consecuencias.
2. Formular algunos de los cambios que se están dando en el mundo de la educación y en qué medida ayudan o perjudican.
3. Explicitar al menos cuatro de las finalidades que como educador tiene cuando enseña.
4. ¿Qué alumnos cree que merecen su atención y todo el esfuerzo que pone?
5. ¿Qué cosas le preocupan además de que sus alumnos acaben sabiendo contenidos académicos, y cómo lo trabaja?

II. Poner en común, con el equipo, las respuestas a estas cuestiones

Organizar un contraste de opiniones con el equipo de trabajo y deducir en qué aspectos se está más de acuerdo y en dónde se ponen las diferencias.

Una vez contestadas estas preguntas, se puede comenzar a poner en diálogo la propia experiencia profesional con lo que, a continuación, se plantea. Estar de acuerdo o en desacuerdo no es lo importante, sino que esta actitud de diálogo es lo que nos hace reflexionar y seguir buscando. Éste es un libro abierto que puede seguir siendo escrito por cada uno.

© narcea, s.a. de ediciones

Para qué enseñamos

¿Para qué aprenden nuestros alumnos? ¿Cuáles son nuestras motivaciones como profesores? ¿Tiene que ver algo lo primero con lo segundo?

Una mirada a la realidad nos lleva a descubrir muchas posibilidades y grandes retos. A la vez echamos en falta que los procesos educativos se encaminen consciente y formalmente a favorecer el desarrollo de la identidad personal y social de nuestros alumnos, y que las competencias que enseñamos permitan aprender a vivir, a desarrollar las capacidades más plenamente humanas, a ponerlas al servicio de esta sociedad, haciendo posible una convivencia democrática, pacífica y solidaria entre los habitantes de esta aldea planetaria.

En los últimos años se está desarrollando con gran fuerza en los ambientes escolares el tema de la resolución de conflictos que forman parte de nuestra vida diaria; pero ¿nos preocupa de igual manera, y en primer término, el desarrollo de la identidad de nuestros alumnos o el tema de las relaciones? Tanto el primero como el segundo son en numerosas ocasiones la razón del conflicto. ¿Qué educación puede existir si no respondemos a las grandes cuestiones humanas, quién soy yo y quién es ese otro que va a entrar en relación conmigo?

Si esto no forma parte de las finalidades educativas, creemos que hemos fracasado como educadores, porque las finalidades académico-competitivas en la escuela no pueden marginar, ni siquiera dejar en segundo término, esas otras dimensiones que hacen que todos nuestros alumnos lleguen a ser personas felices, integradas y comprometidas con la realidad social. Nos preguntamos, entonces ¿para qué aprenden nuestros alumnos?

Creemos estar viviendo un momento privilegiado en donde se han abierto caminos para que podamos dar respuesta educativa introduciendo cambios tanto en lo que debemos enseñar como en los modos de enseñarlo.

Sólo con echar una mirada a nuestra realidad vemos que la característica de una sociedad en constante cambio hace que lo que se enseñaba ayer, hoy sea menos eficaz o incluso haya caducado. Felizmente, las nuevas formulaciones de qué aprender en términos de competencias a adquirir y/o de capacidades a desarrollar, nos han puesto en otra clave en donde se pretende que los aprendizajes de nuestros alumnos desarrollen capacidades más globales y plurifuncionales.

© narcea, s.a. de ediciones

Dice Zalaquett[1] en el Primer Seminario Internacional de Educación:

> «¿Qué deberíamos estar haciendo hoy día para preparar a nuestros estudiantes para el siglo XXI?... ¿Qué habilidades necesitarán nuestros jóvenes para tener éxito en ese futuro?... Pudimos agrupar estas unidades en cuatro categorías principales: Interpersonal (características personales que facilitan las relaciones e interacciones entre personas)[2], Intrapersonal (cualidades que son intrínsecas a la persona)[3], Fundamental (involucra la comprensión y el uso correcto de los elementos académicos básicos)[4] y Tecnológico (relativo al conocimiento específico y/o práctico de procesos mecánicos o científicos avanzados)[5]; y dos categorías centrales: Atributos (características o cualidades estrechamente asociadas con o pertenecientes a la persona) y Habilidades Educativas (de, o relativas a los procesos de Enseñanza formal dentro de las instituciones de enseñanza superior)... Las habilidades más importantes que los estudiantes deberán adquirir incluyen en primer lugar un énfasis en la comunicación eficaz con otros...».

Nuestros modos de enseñar, por tanto, deben ayudar a construir a la persona capaz de identificarse a sí misma y a identificar y comprender lo que hay a su alrededor, personas capaces de soñar y de mirar al futuro, sin que el paso por la escuela suponga la ruptura con su capacidad de admirar, con su deseo de aprender, con su ilusión por alcanzar algo.

Formar personas capaces de crecer y de tener una visión positiva y crítica de su presente y de su futuro podía ser un objetivo educativo de gran alcance, que ayudara a salir de la apatía a tantos adolescentes y jóvenes que ven más las dificultades que las posibilidades que la educación puede ofrecerles.

Algo tiene que cambiar en nuestro modo de mirar a lo educativo y a sus posibilidades para poder formar a la persona capaz de afrontar esta nueva sociedad y de seguir aportando en la dirección de las capacidades plenamente humanas. Este tema del cambio produce temor en alguna parte del profesorado por parecer inabarcable: ¿Hacia donde moverse? ¿Por dónde empezar? Y este mismo temor inmoviliza,

---

[1] http://www.coedu.usf.edu/zalaquett/siev/educacion.htm

[2] Comunicación, Conocimiento Multicultural, Habilidades en Idiomas, Habilidades Gerenciales, Trabajo en Equipo/Cooperación.

[3] Creatividad, Habilidad de Adaptación, Empatía, Manejo del Estrés, Trabajo Ético, Autodisciplina, Responsabilidad.

[4] Pensamiento Discriminativo, Habilidades Gramaticales, Razonamiento Analítico, Economía/Negocios, Habilidades Matemáticas.

[5] Habilidades Computacionales (e.g., procesador de palabras) y Telecomunicaciones.

© narcea, s.a. de ediciones

incluso nos puede anclar en nuestras posiciones: «esto hemos aprendido, de esto sé» y «a nosotros no nos ha ido tan mal...».

Pero no podemos estar mirando al pasado para educar a quienes son del futuro, ni echar permanentemente mano a lo que nos vino bien a nosotros. Pensemos también que muchos de los que hemos llegado hasta aquí hubiéramos necesitado pocas cosas para aprender (un sistema educativo organizado, bien dispuesto y poco más), pero ¿y los que no han llegado, que han sido muchos?

Para avanzar en todos los órdenes, incluyendo el educativo, es necesario mirar hacia adelante. Cuando vamos conduciendo, utilizamos el retrovisor sólo en ocasiones, para controlar algunos aspectos, pero sería imposible conducir mirando constantemente al retrovisor, porque la mirada tenemos que tenerla puesta en lo que está por delante, en el futuro.

En educación, este principio se nos convierte en urgencia porque *nuestro trabajo no se dirige a nosotros mismos, sino a los adolescentes y jóvenes que tenemos ante nosotros*. Ellos no son nuestra prolongación ni la prolongación de nuestro mundo: han nacido en otras circunstancias y en otra sociedad distinta a la nuestra. Lo que nosotros hemos vivido no es lo que ellos viven, ni lo que les va a tocar vivir.

Esto nos obliga a reflexionar sobre tres aspectos fundamentales:

- *¿Cuál es en este momento el objetivo de la educación? ¿Qué necesitan nuestros alumnos/as?*

Sintetizando con los mismos términos del Informe Delors[6]:

> «Desarrollar unas capacidades, aprender a ser persona, aprender a pensar, aprender a convivir... No vale educar para saber, sino educar para vivir... que incluye el saber pero está más allá... Vivimos en una época de falta de sentido que se difunde rápidamente... quien siente su vida vacía de sentido no solamente es desgraciado sino apenas capaz de sobrevivir... Está claro que esto se reduce finalmente a una cuestión de valores. ¿Existen hoy en nuestra sociedad valores que sean reconocidos por todos? ¿Existen unos valores universales, por consiguiente, comunes a todas las sociedades?».

A la reflexión: «No vale educar para saber, sino educar para vivir... que incluye el saber pero está más allá» y a las preguntas posteriores, es necesario que responda cada equipo educativo para que deduzca prioridades y prepare sus programaciones desde esa clave que no deja de lado lo académico, por supuesto, sino más bien lo llena de sentido.

---

[6] Delors, J. y otros: *La educación encierra un tesoro*. Santillana. UNESCO. Madrid.

© narcea, s.a. de ediciones

• *¿Cuál es el papel del profesor?*

Las características de la sociedad de la información y la introducción de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación hace que empecemos a comprender que en educación lo más importante no es la transmisión de los contenidos académicos, que puede venir por numerosos lados, sino que fundamentalmente se trata de *pasar de la información al conocimiento,* de ayudar a los alumnos a recoger, discriminar, elaborar, expresar... la información. Esto está obligando a que el profesorado ocupe un nuevo lugar y tenga un nuevo rol.

Una vez más, algo externo a los planteamientos de un modelo educativo va a hacer que las cosas se muevan, porque cada vez vamos viendo con mayor claridad que las Tecnologías de la Información y de la Comunicación nos obligan a pensar que lo que nuestros alumnos necesitan son profesionales que enseñen a ordenar y procesar la información convirtiéndola en conocimiento, a integrarla en la vida, es decir, se necesitan educadores que trabajen desde otras claves distintas, con un rol de mediación que acompañe el proceso que el alumno hace, con la mirada puesta en cómo facilitar que cada alumno realice su aprendizaje. Este papel del profesorado supone una visión centrada en el alumno como persona y en su proceso de maduración, en cómo aprende para poder enseñar, en el desarrollo de todas y cada una de las dimensiones humanas y fundamentalmente en su modo de mirar y situarse ante el mundo.

A veces, el docente, empujado por la experiencia vivida está tan centrado en la enseñanza de los contenidos que le preocupa más esto que disponer escenarios donde se aprendan valores desde los que vaya a resolverse la vida; es decir, lo inmediato y puntual termina siendo más importante que la vida y su sentido. Sin embargo, es urgente la necesidad de educar en actitudes y valores humanísticos capaces de trascender y entrar en lo más verdadero e integrador de la persona.

¿De qué nos sirve formar alumnos que saben muchas cosas, que tienen en su cabeza reglas, normas, definiciones si no tienen lo más importante que son las estrategias que le ayudan a ser una persona capaz de vivir plenamente?

Desde esta concepción, el profesor se convierte en educador que:

— *Facilita (facilitador)* el acceso al contenido y su integración en la vida.

— *Media (mediador)* entre el alumno y la realidad y le ofrece claves para comprenderla, asimilarla, asumirla, integrarla...

© narcea, s.a. de ediciones

— *Escucha* al alumno, dialoga con él y le ofrece pistas y señales de ruta, que le puedan ayudar en medio de las turbulencias de un mundo en perpetuo cambio.

• *¿Qué consecuencias tiene esto para la acción del profesorado?*

Los adultos venimos de una experiencia de vida más lineal en la que los caminos estaban más claros. Sabíamos lo que teníamos entre manos y de donde partíamos y a donde teníamos que llegar. Sin embargo, este mundo en constante movimiento exige nuevos modos de enfrentarnos a la vida y nuevos modos de hacer. No sirve que entreguemos a nuestros alumnos manuales de instrucciones con indicaciones muy concretas que si las siguen, llegarán a conseguir lo que se propongan. El suelo no es firme, ni los caminos son tan directos.

El Informe Delors añade: «Educar es proporcionar cartas náuticas y brújulas para navegar en un mundo en perpetua agitación». Necesitamos ofrecérselas al alumnado, y también las necesitamos los educadores para abordar lo educativo en cada contexto y en cada momento. Las imágenes de las cartas de navegación y de la brújula son expresiones de instrumentos que van a necesitar nuestros alumnos, en un mundo donde las cosas no son matemáticamente exactas, donde los caminos no son tan claros, sino a modo de laberintos con múltiples posibilidades, con variados caminos.

Nos resulta normal admitir que vivimos en una sociedad en constante cambio. ¿Qué valor tiene enseñar unos conocimientos estáticos para formar a una persona que le va a tocar vivir situaciones difíciles de prever?

Entrar en este análisis, como profesor reflexivo, requiere:

1. Identificar de forma concreta y personalizada quiénes son los destinatarios del trabajo que el educador tiene entre manos.
2. Tomar conciencia, desde un análisis crítico, del modo que cada profesor tiene de llevar a cabo su actuación.
3. Tener claves y patrones de análisis que le ayuden a contrastar su propia práctica.
4. Estar decidido a introducir novedades y mejoras en su realidad profesional.

Este análisis puede realizarse de forma individual, pero sin duda tendrá mayor beneficio para los alumnos, cuando esto pasa a ser el tra-

© narcea, s.a. de ediciones

bajo de un equipo de profesionales que juntos reflexionan y juntos llegan a tomar decisiones.

El nuevo educador

En el concepto de educador, entre la teoría y la práctica, hay una distancia importante; en muchas ocasiones hay que vencer resistencias entre lo que uno ha vivido e interiorizado y lo que desearía llevar a cabo. Sin embargo, muchas veces resulta difícil diferenciar entre lo que se tiene conceptualizado y lo que se hace en la práctica. La práctica interiorizada está presente como una segunda naturaleza y tiende a repetirse. Todos tenemos interiorizados modelos que hemos incorporado como propios a partir de presenciar durante muchas horas cómo enseñaban otros.

Los elementos importantes para que se vaya dando un cambio en la práctica hacia el nuevo modelo de profesor mediador, capaz de poner al alumno como protagonista de su proceso y capaz de trabajar con otros profesionales, son:

— *Autorreflexión* sobre los modos como uno mismo aprendió mejor.
— *Formación* que ayude al cambio: de la perspectiva del profesor transmisor al nuevo modelo de profesor mediador.
— *Contexto de trabajo en equipo,* donde se vivan los beneficios de la reflexión conjunta.
— *Nuevo modo de trabajo* en el aula reflexionado, diseñado y llevado a la práctica con el contraste de la teoría y el análisis con otros profesionales.

Podemos decir que mediador es aquel que «está en el medio» entre el sujeto y la realidad, para matizar, ayudar, orientar, transmitir, no interceptándola sino dándole claves para que la interprete y utilizando el diálogo como instrumento de relación. Es un difícil equilibrio porque no supone dar todo hecho al sujeto, sino darle la ayuda justa para que pueda construir internamente el aprendizaje. Tampoco es «estar al lado de», yuxtapuesto, sino con una presencia que haga posible lo anteriormente dicho.

La mediación no se da en la escuela solamente, es una realidad en la vida, ya que el contacto del niño con su entorno no se produce de

© narcea, s.a. de ediciones

forma directa normalmente, sino que existen agentes que intervienen, manipulan, filtran, seleccionan y, en definitiva, mediatizan este contacto. Esas personas son los padres y madres, los educadores y educadoras, y los iguales. Un ejemplo de esa relación mediadora es la que se da en el desarrollo del lenguaje del bebé cuando el adulto es capaz de situarse a su altura y ponerse a dialogar con él, atribuyendo intención comunicativa a sus todavía incipientes expresiones y creando unos lazos que serán definitivos para la relación posterior.

De esta interacción mediadora hemos de saber valorar el nuevo papel del profesor que incita, impulsa y mira al alumno para descubrir cuál es su momento presente y cuáles son cada uno de los microcambios que se van dando en su interior, lo que dará la pista de cuáles son los posibles pasos a dar.

El estilo de interacción mediadora que proponemos tiene como principal medio para llevarse a cabo la relación profesor-alumno y un instrumento de inestimable valor: el diálogo, basado en el arte de preguntar de modo que ayude al sujeto a sacar a la luz todas sus potencialidades y a realizar procesos de pensamiento personales que le ayuden a crecer. Es un diálogo que se centra en observar el proceso de pensamiento del alumno y así poderle ofrecer las herramientas y estrategias para que él mismo lo pueda modelar. No podemos olvidar que el diálogo es un elemento regulador del propio comportamiento, al hacer posible la elaboración de argumentos que ayudan al alumno a tomar conciencia de lo que vive y piensa, y a ser responsable de sus propios actos.

Una interacción establecida así entre el profesor y los alumnos es determinante para que la acción pedagógica pueda llegar a ser una ayuda real en el proceso de construcción personal.

Para que se dé esta relación mediadora se necesitan unas condiciones previas:

- Que las relaciones se den en un marco de aceptación, de confianza mutua y de respeto.
- Un clima de relaciones afectuosas que contribuya a la seguridad y a formar una autoimagen positiva y realista en el alumno.
- Una intervención que reta a cada uno y le ofrece medios para superarse, le interroga y le hace posible ir en busca de respuestas.
- Que el educador tenga en cuenta las capacidades del alumno para hacerlas avanzar.

© narcea, s.a. de ediciones

Al profesor mediador se le pide capacidad para intervenir de forma intencional, significativa y diferenciada que ayude a realizar un proceso interno en donde el verdadero protagonista es el alumno, y donde el mediador es el andamio, el apoyo, para que el sujeto se vaya construyendo.

Feuerstein, con su teoría sobre la mediación[7] realiza una aportación eminentemente singular, señalando las características que debe tener la acción educativa para que pueda ser considerada como mediadora. Estas características necesitarán ser trabajadas, reflexionadas e interiorizadas por el profesor de modo que pasen a ser la forma habitual de actuación. Según Feuerstein son las siguientes:

1. *Mediación de la intencionalidad y reciprocidad*

Esta mediación es la primera y más importante porque es de donde arranca la comunicación posterior que se da entre el mediador y el alumno. Consiste en implicar al sujeto en la experiencia de aprendizaje. El mediador selecciona y organiza la información conscientemente, con un determinado objetivo y determina ciertos cambios en la manera de procesar y operar sobre la información, de acuerdo al sujeto que tiene delante. No sólo pone al sujeto frente al estímulo sino que selecciona y organiza la información. Guía y gradúa el proceso adaptándose a las características del sujeto. Consciente de su protagonismo, lo motiva para lograr que se involucre. Para ello, el mediador tendrá claro qué intenta conseguir y establecerá un proceso en el que ayude al sujeto a descubrir cuáles son sus pretensiones y qué objetivos tiene, de forma que capte el interés y provoque su respuesta. A través de preguntas, tratará de hacer descubrir los objetivos de la tarea y asegurará las respuestas activas de los alumnos, les orientará hacia la observación, la selección y la organización de los datos animando sus expectativas de una buena realización de la tarea.

2. *Trascendencia*

El mediador ayudará a que el sujeto vaya más allá de la necesidad inmediata que originó la tarea o la acción, o más allá de las propias necesidades del alumno. Es importante establecer relaciones de forma

[7] Feuerstein, R., desarrolla su teoría sobre la mediación en los años sesenta y escribe en torno a ello en su obra publicada en 1980 con el título: *Instrumental Enrichment*. University Park Press. Baltimore.

© narcea, s.a. de ediciones

que el alumno entienda que la actividad presente le servirá para otras ocasiones de aprendizaje, a relacionar actividades del pasado con el futuro, a reflexionar sobre las situaciones de la vida a través de un mecanismo de generalización y transferencia.

Se trabajará, por tanto, la aplicabilidad de los aprendizajes a otras áreas de contenido, a experiencias de la vida real y a los valores de la vida.

Con sus preguntas creará un nuevo sistema de necesidades que trasciende las actuales, intentará que los aprendizajes trasciendan de lo inmediato y lo instrumental, proyectará los aprendizajes a nuevas situaciones presentes o futuras y perseguirá que el sujeto relacione lo que ya conoce con lo que aprende.

3. *Mediación del Significado*

El mediador presentará las situaciones de aprendizaje de forma motivadora y relevante para que el sujeto se implique activa y emocionalmente en la tarea. Esta mediación incluye tres requisitos:

— Despertar en el niño el interés por la tarea en sí.
— Discutir con el sujeto acerca de la importancia que tiene dicha tarea.
— Explicarle la finalidad que se persigue con las actividades y con la aplicación de las mismas.

Mediar el significado supone ir a la búsqueda de los razonamientos del sujeto, de la forma lógica en la expresión del pensamiento. Que el alumno busque las razones que existen detrás de unos determinados aprendizajes supone proveerle de una energía básica importante porque liga los aprendizajes a sus motivaciones más profundas. Las cosas, las palabras, tienen siempre un significado más allá del que el niño da por su propia necesidad. Significados e intenciones van íntimamente relacionados. Esto facilita la conexión entre los nuevos conocimientos y los ya existentes, lo que denominamos, siguiendo a Ausubel y a Feuerstein, el aprendizaje significativo.

4. *Sentimiento de competencia*

Se busca crear en el sujeto la posibilidad de sentirse capaz, de experimentarse competente y así aumentar su autoestima. Está íntimamente ligado a la motivación, lo que es crucial para que se dé el aprendizaje.

© narcea, s.a. de ediciones

El mediador comunica este sentimiento de competencia cuando potencia en el sujeto el sentimiento de que es capaz, haciéndole consciente de lo que aprende, evita las experiencias repetidas de fracaso, fomenta la autoestima positiva, ofrece al sujeto datos sobre sus progresos y sobre todo el proceso que va realizando, le pone en camino de llegar a resolver la tarea o de reconocer sus errores y llegar a realizar la tarea con éxito.

La sanción negativa ante las respuestas erróneas dan a los alumnos un sentimiento progresivo de incapacidad, que puede ayudar a formar expectativas negativas tanto en el niño como en los que le rodean. El objetivo del profesor mediador es despertar en el sujeto un sentimiento de capacidad, reforzado con la posibilidad de dar respuestas acertadas con frecuencia, siempre que la tarea que se le propone esté bien ubicada en su Zona de Desarrollo Próximo.

5. *Participación activa y conducta compartida*

El mediador se sitúa al lado del sujeto en una búsqueda conjunta para resolver la tarea, orientando y encauzando el aprendizaje. No se trata de que dé la solución de modo inmediato, sino de ayudar a que el alumno utilice su pensamiento de forma propia e independiente. Se trata de pensar juntos acerca de cómo resolver las tareas, de fomentar el diálogo y la escucha activa en la búsqueda. De este modo los sujetos llegan a ser capaces de tener en cuenta las necesidades y puntos de vista de los otros.

El mediador evita la motivación basada en la competitividad, y acepta las aportaciones de los demás como ayuda y no como competencia. Fomenta la interacción entre iguales, regula el sentimiento de compartir de un modo ordenado y dentro de la actividad que se desarrolla, favoreciendo que el alumno explique las respuestas que da y las estrategias que utiliza.

6. *Individualización y diferenciación psicológica*

Exige que el mediador tenga en cuenta las diferencias individuales y la aceptación de cada sujeto, ya que cada individuo tiene sus propias peculiaridades de desarrollo, sus propias estrategias y su modo de aplicar las operaciones mentales.

Aún cuando se da gran importancia al grupo, por la interacción que se provoca entre iguales, la mediación a cada individuo, según sus características, es un enfoque fundamental. Cada uno tiene sus pecu-

© narcea, s.a. de ediciones

liaridades de desarrollo, sus propias formas de aprender. Hay necesidad de atender la diversidad de intereses, motivaciones y capacidades. Necesidad de evaluar los procesos de forma criterial y no normativa, y respetar los distintos ritmos.

Esta aceptación que contempla las diferencias individuales, los estilos cognitivos de cada sujeto y sus sistemas personales de resolución de las tareas, se desarrolla a través de un seguimiento continuo que facilita adaptarse al ritmo de aprendizaje de cada sujeto y observar los cambios. Esta valoración de cada uno ayudará también a potenciar y apoyar las respuestas divergentes y creativas, de modo que el mediador anime a la formación de un pensamiento independiente y original.

7. *Mediación sobre la búsqueda, planificación y logro de objetivos*

El mediador ayuda a planificar la conducta para la consecución de la tarea y a establecer objetivos, exigiéndole al sujeto un esfuerzo para conseguirlos. Como consecuencia de esta mediación, se genera en el alumno la autonomía que lleva a planificar y evaluar su propio trabajo, lo que facilitará el desarrollo de procesos superiores de pensamiento que van más allá de las respuestas inmediatas.

Con esta mediación se anima al alumno a orientar su atención al logro de metas futuras, más allá de las necesidades del presente, exigiéndole un esfuerzo para conseguirlo y a establecer estrategias que le ayuden a resolver tareas primero más sencillas y después más complejas, así como modos concretos de verificar si se ha llegado a alcanzar los objetivos.

La importancia de esta característica radica en que la intencionalidad del mediador llegue a ser transferida al propio alumno, haciendo posible que se cree en él mismo la necesidad de trabajar según unos objetivos. Para esto será necesario habituarle a que en cada actividad se proponga la realización del siguiente proceso: búsqueda de los objetivos de la tarea; planificación del trabajo y evaluación; planificación de las estrategias a seguir. Todo ello, de modo que llegue a interiorizar este proceso para la realización de todas y cada una de las tareas.

8. *Mediación sobre la adaptación a situaciones nuevas*

Desde esta característica el mediador ayuda a los sujetos a buscar en cada tarea lo que es novedoso respecto a otras ya realizadas. Desa-

© narcea, s.a. de ediciones

rrolla la curiosidad intelectual, la originalidad y la creatividad y el pensamiento divergente.

Para conseguirlo se fomenta la discusión en grupo en torno a las distintas estrategias utilizadas por parte de cada uno de los participantes en la resolución de las tareas. Asimismo, se utilizarán distintas modalidades de lenguaje y diferentes metodologías para el trabajo en clase.

9. *Mediación del conocimiento de la modificabilidad y el cambio estructural*

El mediador ayudará al alumno a hacerse consciente de sus posibilidades de cambio en el funcionamiento cognitivo, lo que facilitará que llegue a conocerse mejor a sí mismo en su desarrollo real y en su potencial de aprendizaje.

El alumno podrá detectar este cambio estructural, no tanto por su capacidad de acumulación de contenidos cuanto por la capacidad de formulación de hipótesis en ausencia del objeto concreto, por el aumento en la capacidad de abstracción, por la capacidad de generalización a otras situaciones.

10. *Mediación de los incentivos o refuerzo positivo*

El mediador ha de hacer consciente al sujeto de que puede cambiar su propio funcionamiento cognitivo. El alumno tiene que llegar a concebirse como sujeto activo capaz de generar y procesar información. En definitiva, se trata de ejercer el efecto Pygmalión sobre el educando. Esta figura del educador es bien distinta de aquella que subraya solamente la transmisión de conocimientos.

© narcea, s.a. de ediciones

PARA REFLEXIONAR

Objetivo: Analizar el contexto de centro escolar y de aula para, posteriormente, adecuar la práctica docente a las necesidades detectadas.

Tarea: Describir el alumnado con sus características diversas y deducir de ellas las necesidades educativas.

I. Trabajo individual

1. ***Describa la situación de su centro escolar:***

En cuanto al contexto:

— Nombre del centro escolar: .....
— Ubicación: .....
— Características: .....
— Necesidades educativas destacadas: .....
.....

En cuanto al alumnado:

— Número de alumnos y alumnas del centro escolar: .....
— Diversidad del alumnado: alumnos del propio país, extranjeros, minorías étnicas, alumnos con N.E.E., alumnado de Compensatoria: .....
.....
— Necesidades más destacadas: .....
.....

2. ***Describa su aula:***

— Número de alumnos: .....
— Describa a sus alumnos por sus procedencias, capacidades, intereses, rendimiento: .....
— Necesidades educativas que aparecen en su grupo: .....
— Modos con los que da respuesta actualmente a estas necesidades: .....
.....

3. ***Recorriendo las características por las que definimos la diversidad de los educandos, señale a qué aspectos no sabe o no puede responder***

II. Puesta en común

Contraste los datos recogidos con los del resto del equipo educativo. ¿Qué tipo de necesidades educativas aparecen?

© narcea, s.a. de ediciones

A quién educamos

La riqueza de ser diversos

Quizá pueda parecer obvio señalar que el protagonista de la educación es la persona, cada persona, sin ningún límite ni restricción, conscientes de la diversidad de seres humanos y de sus diferentes situaciones. A pesar de la obviedad, queremos dejar constancia de que todo ser humano es merecedor de una ayuda que le posibilite alcanzar la plena dignidad humana. Nadie, por tanto, puede ser excluido, ni por principio, ni en el propio proceso educativo, por más «razones» que nos «haya dado». Apostamos por la inclusión de todos en el espacio escolar, porque de ese encuentro entre los diversos seres humanos podrá emerger la sociedad plural y única capaz del respeto, la tolerancia y la solidaridad.

Creemos con Rosenthal[8] que la sola actitud esperanzada, de búsqueda y de creencia en la capacidad de evolución de las personas, hace que automáticamente algo cambie, que haya un crecimiento positivo y una mejora.

La experiencia nos va diciendo que, gracias a esa actitud del educador, pueden ir cambiando muchas cosas en el interior de las personas a las que educamos porque, cuando exigimos y respetamos la respuesta de los otros, y les devolvemos sin ira, desde la acogida y la tolerancia, nuestras búsquedas y nuevas respuestas educativas, la persona se hace más capaz, en el presente o en el futuro, de establecer un diálogo respetuoso con los demás... porque eso precisamente es lo que han aprendido de nosotros, los educadores. Nuestras actitudes forman parte de ese currículo oculto, con más capacidad para enseñar que las propias palabras.

Lo que nos define a las personas es nuestra propia singularidad. Cuando se trata de trabajar en la escuela con las distintas singularidades es necesario conocer las características de cada uno de nuestros alumnos y ayudar a que la complementariedad sea motivo de riqueza y ayuda para el crecimiento y la maduración personal. Quizá, la mayor dificultad estriba en querer tratar de forma homogénea, lo distinto.

Siguiendo el hilo de la finalidad educativa, precisamos que alcanzar la verdadera dignidad humana tiene que ver:

- Con el propio desarrollo personal, con la capacidad para entrar dentro de sí mismo y adueñarse de la propia historia, haciéndonos cada vez más autónomos, hasta construir nuestra propia identidad.

---

[8] Rosenthal, R. *et al*. (1980): *Pygmalión en la escuela: expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Marova. Madrid.

© narcea, s.a. de ediciones

- Con la valoración del otro, de cualquier otro, y la búsqueda de su propia dignidad.
- Con el cuidado a la vida y al entorno, como riqueza a desarrollar y a transformar, profundizando en la comprensión de los beneficios que nos reporta.

Una de las características que en estos momentos nos está demandando una respuesta adecuada y nueva es el fenómeno del encuentro de distintas culturas en un mismo contexto. La educación que piense en la atención a distintos grupos humanos, deberá plantear muy bien cómo hacerlo para conseguir que se respeten y valoren las riquezas de las distintas culturas, no como una concesión, sino como un derecho y un reconocimiento real de un bien, que a todos nos va a beneficiar, si somos capaces de reconocer y subrayar más los valores que nos unen que lo que nos separan.

No podemos hablar de educación para la diversidad si aspiramos a que los alumnos que llegan de otras culturas asuman la nuestra prescindiendo de la suya, perdiendo así elementos importantes de su propia identidad. Si esto sucede, habremos perdido la oportunidad de la riqueza que proporciona formar a los alumnos en la interculturalidad, para una sociedad que se prevé claramente multicultural. La escuela deberá preguntarse qué entiende por integrar e incluir.

En el Documento básico de trabajo de la XV Semana Monográfica celebrada en Madrid a finales del 2000, bajo el título «Aprender para el futuro» se afirmaba:

> «Afortunadamente en los últimos años se ha avanzado en el reconocimiento de que nuestras diferencias y las diversidades culturales que los inmigrantes aportan nos enriquecen y estimulan creativamente, pese a la experiencia de no pocos enfrentamientos por el afán uniformista de algunos y la exacerbación xenófoba de grupos extremistas intolerantes».

Además de por sus procedencias culturales y contextos familiares, hay otras características por las que hemos de definir la diversidad de nuestros alumnos:

- Su *momento evolutivo* tanto a nivel cognitivo como afectivo y social. El proceso de crecimiento no se da de igual manera en todos los alumnos/as.
- Su *historia personal*. Los diferentes momentos de su evolución personal le han proporcionado a cada alumno/a unas experiencias que han ido configurando sus capacidades, estrategias y

© narcea, s.a. de ediciones

recursos, lo que le permitirá o no acceder a determinados aprendizajes, de manera diversa en cada caso.

- Sus *aprendizajes previos*. Junto con las experiencias, cada alumno ha ido adquiriendo un bagaje de conocimientos, hábitos, conceptos y procedimientos más o menos ricos y estructurados que pueden ser adecuados o erróneos, y que van a condicionar de manera diferente la posibilidad ante futuros aprendizajes.
- Su *Zona de Desarrollo Próximo,* es decir, las capacidades que todavía no ha adquirido con autonomía, pero que el alumno es capaz de desarrollar con la ayuda de un adulto o de un igual, y que es el «lugar» adecuado para incorporar los nuevos aprendizajes.
- Sus *intereses y motivaciones* complejas que varían de individuo a individuo a lo largo de las etapas de crecimiento.
- Sus *estilos de aprendizaje*. Es decir, los modos como cada alumno entra en relación con el conocimiento, los procesos cognitivos que pone en funcionamiento, su peculiar manera de enfrentarse a la tarea y realizarla.
- Las *funciones cognitivas,* como base para el buen funcionamiento del acto mental en las fases de entrada, elaboración y salida de la información, por lo que condicionan de forma muy significativa el rendimiento del sujeto frente a la tarea.
- *Contextos* en los que está el alumno e interacciones que se dan en cada uno de ellos, así como aquellos datos que puedan favorecer el establecimiento de colaboraciones entre los distintos ámbitos (escolar, social, familiar).

Con la elaboración de estas características, diversas en cada alumno, el profesor hará posible el diálogo del sujeto con los nuevos aprendizajes. Éste es el punto de partida obligado para que el profesorado prepare un proceso educativo adecuado a la diversidad de su alumnado.

Un currículo nuevo para aprender a vivir

Junto a los nuevos protagonistas de la educación que nos urgen a plantearnos nuevos *qués* y *cómos* en la enseñanza, están determinados fenómenos sociales que hacen señas a la escuela para hacerse un sitio en los objetivos y contenidos, que constituyen nuevas demandas curriculares y que obligan también a realizar cambios en los modos de enseñar.

© narcea, s.a. de ediciones

Partimos de la convicción de que trabajamos para que nuestros alumnos sean capaces de mirar al mundo, construirlo y situarse ante él y en él.

Pensemos en fenómenos sociales como el de la *globalización* en la economía, en los medios de comunicación y en la informática que están transformando las relaciones, el mundo del trabajo, los valores y la misma visión del mundo. Vemos cómo en los centros escolares van abriéndose paso las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, de forma progresiva pero tímida, y nos preguntamos si hemos caído en la cuenta de que no se trata sólo de aprender a manejar un «medio» más, sino que es la nueva «cartilla» en la que debemos aprender, que nos ofrece todo un lenguaje, un modo de comunicación en el que tenemos que «alfabetizarnos». De lo contrario, dejaremos marginados y excluidos a nuestros alumnos, que tendrán que aprenderlo fuera de la enseñanza obligatoria. Una vez más, si esto es así, los aprendizajes más importantes para la vida deberán hacerlos fuera de la escuela.

Dominar las *Tecnologías de la Información y la Comunicación,* sin terminar siendo dominados por ellas, relacionarnos a través de ellas como un medio y no como una finalidad, no dejar que éstas sustituyan en ningún caso a la relación directa y cálida entre personas, son objetivos educativos que sólo llegaremos a alcanzar si su uso permite que cada persona llegue a ser autónoma, libre e interdependiente.

Estamos ante el fenómeno del *cambio permanente,* que nos ubica en una sociedad que tiene que aprender a adaptarse constantemente a nuevos conocimientos, al desarrollo de otras competencias profesionales. El alumno necesita llegar a apreciar la riqueza del cambio en sí, porque el movimiento significa progreso, en sentido de proceso, debiendo aprender a analizar hacia dónde va ese cambio, a manejarlo con capacidad crítica, para no verse envuelto en él sin comprender lo que está sucediendo.

Por otro lado, es importante hacer notar la preocupación creciente de los educadores por los brotes de intolerancia, de violencia en nuestros contextos cercanos, en nuestras escuelas, en las familias, entre los grupos de adolescentes y jóvenes... que por influjo del mundo adulto terminan adoptando la agresividad como un modo de respuesta aceptable. Si bien hay movimientos importantes de grupos que buscan caminos más pacíficos y democráticos, éstos parecen tener menos gancho en los medios de comunicación y por ello también se hacen menos patentes.

Entendemos que la escuela tiene la obligación de dar una respuesta educativa y debe darla a través de proyectos globales, creados y vividos desde la misma escuela, que fomenten los comportamientos asertivos, el diálogo y la resolución de conflictos por medios pacíficos. Pero

© narcea, s.a. de ediciones

también entendemos que ante estos fenómenos, la respuesta no puede darse sólo por parte del sistema educativo, quedando familia y sociedad al margen de la misma.

Unido a esto está la *tendencia a la democratización de la sociedad,* que puede parecer frase hecha y realidad obvia, y que en algunas realidades escolares está presente, pero no en otras muchas en donde al conflicto, a las dificultades de relación entre alumnos y con el profesorado se responde con un sistema de normas que «asegura» la disciplina y en donde se subraya el principio de autoridad, como salida aparentemente más educativa.

La democratización de la sociedad y el cambio en el concepto de autoridad ha introducido nuevas variables en las relaciones de los adultos con los niños y con los adolescentes. El diálogo con los alumnos se establece de una manera más cercana, se les reconoce la capacidad de pensar y de aportar su experiencia.

¿Cómo hacer para que esta democratización que admitimos como positiva para el avance de la sociedad tenga su correlato en la escuela, con la creación de planteamientos y estrategias organizativas y metodológicas donde la participación y el diálogo estén presentes de forma ordinaria?

Aprender y enseñar es un tema de relaciones y para que ambas cosas puedan hacerse de forma significativa, se tiene que crear un clima donde todos, alumnos y profesores, aprendamos unos de otros y nos hagamos creíbles y cercanos. Sin embargo, es importante que analicemos y controlemos a qué cosas se dan valor en la sociedad y cómo nos está afectando.

Todos estos temas no son para la escuela aspectos laterales que de forma extraordinaria sean tratados en tono festivo y como actividad singular, sino que entendemos que son temas nucleares que como tales tenemos que ir insertando en el currículo y que nos va el futuro de la sociedad en aprender las ciencias del comportamiento humano.

¿Qué sentido tiene aprender si no es para vivir una vida más plenamente humana, de la que sepamos saborear lo más esencial y en la que pongamos nuestra aportación personal y como grupo?

> «Necesitamos volver a introducir en la escuela el principio de que toda la morfogénesis del conocimiento tiene algo que ver con la experiencia del placer. Cuando está ausente esta dimensión, el aprendizaje se convierte en un proceso meramente instructivo. Informar e instruir acerca de saberes ya acumulados por la humanidad es un aspecto importante de la escuela, que debe ser, en este sentido, una central de servicios cualificados. Pero la experiencia del aprendizaje implica, además de la instrucción informativa, la reinvención y construcción

© narcea, s.a. de ediciones

> personalizada del conocimiento. Y en eso, el placer representa una dimensión clave. La educación que pone el énfasis en una visión de la acción educativa como enseñanza y producción de experiencias de aprendizaje, resulta fascinante»[9].

Almacenar y conocer muchas cosas no nos pone en ese camino, es necesario aprenderlas en profundidad. Pero, ¿qué cosas creemos que deben aprender nuestros alumnos?

Volvemos a recordar que los aprendizajes que nos ayudaron a crecer y que nos ayudaron a ser ciudadanos de nuestro mundo no son ni serán los aprendizajes que ayuden a nuestros alumnos a construir su historia. Esto nos exige a nosotros como educadores un permanente reaprendizaje.

Globalización, nuevas tecnologías, interculturalidad, sociedad del conocimiento, aprender a pensar, aprender a aprender nos remiten a contenidos de futuro, de un mundo que a nosotros nos tocará vivir mucho menos que a nuestros alumnos, pero para el que tenemos la responsabilidad de educar. Luego, no nos queda otra actitud que la de la preparación constante, como por otro lado está también sucediendo en todas las profesiones.

Podemos estar de acuerdo con una interdependencia solidaria entre los pueblos y los beneficios que de ahí se pueden derivar para los habitantes de este planeta. Podemos estar de acuerdo con las posibilidades que ofrecen las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, siempre y cuando se pongan a favor de la comunicación, de la interrelación, entre todos. Podemos estar de acuerdo con la riqueza que supone poner en común las distintas culturas para aprender unas de otras los mejores valores de cada una. Podemos estar de acuerdo con los valores democráticos por lo que suponen de toma de conciencia de la responsabilidad que cada uno tiene en la búsqueda del bien común y de la implicación personal y grupal que puede traer como consecuencia. Pero si estas utopías no se viven en la escuela como objetivos a alcanzar, estaremos ocupando nuestro currículo en contenidos que nada tienen que ver con lo que le toca o le va a tocar vivir a nuestros alumnos y, por consiguiente, tampoco nos lo encontraremos de manera plena en la sociedad, porque son nuestros alumnos, niños y jóvenes, a quienes les corresponderá hacerlos realidad.

¿Quiénes serán entonces los que se beneficien de saberse manejar en medio de estos fenómenos que están ahí, formando ya parte de nuestra vida? Serán aquellos que hayan podido vivirlos en sus contex-

[9] Assmann, H. (2002): *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Narcea. Madrid. Pág. 28.

© narcea, s.a. de ediciones

tos familiares y sociales y quedarán excluidos quienes no hayan tenido estas oportunidades.

Sabemos que la escuela es un espacio de socialización importante para que los individuos y grupos que no pueden acceder a lo que otros acceden de forma natural en sus contextos más cercanos, también puedan hacerlo. Y aquí tenemos una oportunidad para decidir, mirando al futuro, cuáles son los nuevos contenidos y las nuevas herramientas que harán que todos tengan oportunidad de ser ciudadanos libres y responsables. La alfabetización que se requiere es otra y los medios también.

Estamos en un momento apasionante en la medida en que nos abre nuevos caminos y a la vez difícil por lo que tienen de inseguridad provocada por los cambios. Estamos en búsqueda, quizá sea ésta, a partir de ahora, la única actitud posible en educación.

PARA REFLEXIONAR

La Programación es la organización y sistematización del proceso de enseñanza y aprendizaje, que realiza el profesor a partir del currículo oficial y que concreta en Unidades Didácticas.

Objetivo: Identificar contenidos, valores, actitudes que ya están o debieran estar en la programación por su valor formativo y confrontarlo con el equipo educativo.

Tarea: Reflexionar y tomar decisiones de forma individual y en equipo.

I. Trabajo individual

1. ¿Qué prioridades establecidas en el Plan Estratégico y/o Plan Anual de su centro escolar identifica como facilitadores del crecimiento y desarrollo de sus alumnos?
2. ¿Qué experiencias educativas de las que tiene programadas cree que les enseñan a vivir?
3. ¿Qué contenidos y experiencias deberían formar parte de la programación de su asignatura/área y no están incluidos?

II. Puesta en común con el equipo docente del grupo-clase

1. Análisis de las cuestiones anteriores.
2. Toma de decisiones respecto a aquellas decisiones que ayuden a una mayor coherencia del equipo en su acción educativa.

© narcea, s.a. de ediciones

2. Claves del aprendizaje. ¿Cómo aprenden nuestros alumnos?

En el análisis del proceso de aprendizaje que desarrollan nuestros alumnos hemos de tener en cuenta tanto sus capacidades y posibilidades mentales como sus emociones, puesto que los aprendizajes que realicen van a tener componentes de ambos aspectos. Es decir, cómo aprende va a tener que ver con los modos en que el alumno accede a la información, con el modo en que procesa el conocimiento y con los componentes emocionales que enriquecen y varían los productos del aprendizaje.

«En el actual estado de las investigaciones, nadie sabe aún con exactitud lo que ocurre en un sistema complejo como el cerebro humano cuando se produce el aprendizaje»[1]. Sin embargo, de la mano de tres autores que han trabajado estos temas y que suponen una aportación significativa para el mundo educativo, podemos realizar tres afirmaciones que nos ponen en la pista de una mejor comprensión del proceso de aprendizaje.

La mente no es una caja negra. Aportaciones de Feuerstein

Feuerstein despierta enorme interés por su teoría sobre la Modificabilidad Cognitiva y sus aportaciones concretas en torno a lo que

[1] Kelso, J. A. (1995): *Dynamic Patterns. The Self – Organization of Brain and Behaviour.* The MIT Press. Cambridge. Pág. 161. Citado en Assmann, H. (2002): *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Narcea. Madrid.

© narcea, s.a. de ediciones

sucede en la formación del acto mental, las dimensiones a tener en cuenta en el proceso de pensar, las fases del acto mental, las funciones cognitivas y las operaciones mentales que se ponen en juego. Se trata de una valiosa aportación para entender al sujeto en el modo de afrontar una tarea. Elabora dos instrumentos con diferente objetivo en su aplicación: un instrumento pensado para evaluar de un modo dinámico el potencial de aprendizaje del sujeto que se denomina *Learning Potential Advice Device*[2], y otro elaborado para trabajar en el desarrollo de las funciones cognitivas, denominado Programa de Enriquecimiento Instrumental[3].

Feuerstein, con su trabajo, pone de manifiesto que las dificultades en el aprendizaje son debidas, en muchas ocasiones, a que no se ponen en funcionamiento todos los mecanismos de pensamiento por falta de una buena mediación. El problema no está en la capacidad del sujeto, porque todos pueden aprender de una u otra manera, sino en el concepto que existe de enseñar y aprender. Si enseñar es transmitir, evidentemente la figura que está presente no es la del profesor mediador. Si aprender es asumir lo que viene de fuera no será necesaria más que una buena presentación del conocimiento.

Sin embargo, si aprender es ponerse en diálogo con el conocimiento estableciendo redes y relaciones con lo que uno sabe, y hacer que esto llegue a construirse de otra manera en la persona del que aprende, necesitará alguien que le guíe, que le dé pistas y claves, que le facilite información y conocimiento, que le ayude a recoger, procesar y expresar de forma nueva aquello que aprende. Lo aprendido tendrá ahora las señas de identidad de quien lo aprende. Algo nuevo deberá haber surgido en el interior del alumno: se da una nueva reestructuración de la mente de la persona.

Modificabilidad Cognitiva y Potencial de Aprendizaje

Feuerstein piensa que el bajo rendimiento en la escolaridad se debe al uso ineficaz de las funciones, que son prerrequisitos para un funcionamiento cognitivo adecuado, no a que éstas no existan en el repertorio del sujeto.

---

[2] Feuerstein, R. (1988): *Don't accept me as I am*. Plenum. New York and London.
[3] Feuerstein, R. (1980): *Instrumental Enrichment*. University Park Press. Baltimore.

© narcea, s.a. de ediciones

Entiende que el organismo es un sistema abierto al cambio y que «ningún daño o deterioro psíquico ni ambiental puede producir daños irreversibles, sino que toda intervención sistemática hará reversible tal condición a través del cambio que se produce en la estructura cognitiva del individuo»[4].

El Cociente Intelectual (CI) nos indica la capacidad de un individuo en un momento muy concreto (el del examen), pero Feuerstein cree que esta capacidad no es algo fijo e inamovible, sino que posee un sentido dinámico y mutable.

Piensa que el sujeto con bajo rendimiento debe dar un cambio a su patrón de desarrollo, a través de la interacción entre el individuo y las fuentes internas y externas de estimulación. La necesidad de intervención sistemática que se deriva del concepto de la modificabilidad cognitiva se realiza a través de experiencias de aprendizajes mediados específicos, en donde la figura del mediador (maestros, padres, tutores, etc.) tiene «un papel fundamental en la transmisión, selección y organización de los estímulos»[5].

Feuerstein «no admite que los determinantes distales (factores genéticos, orgánicos, ambientales...) produzcan un deterioro irreversible en los sujetos. Él mantiene que es más apropiado considerar estos factores como productores de los cambios que se suceden en el nivel de capacidad de respuesta del individuo frente a situaciones de aprendizaje que requieren variaciones en la cantidad y calidad del rendimiento»[6].

Por otro lado, en cuanto a los determinantes proximales (carencia de aprendizaje sistematizado debido a carencias socioeconómicas) piensa que se dan graves deterioros, pero nunca irreversibles, por lo que ni el determinismo genético ni el cultural pueden explicar la etiología verdadera de los déficits que presentan los sujetos que tienen problemas de rendimiento.

De aquí se desprende la creencia de que la mejora de la inteligencia es una realidad, pero para ello hay que enseñar al individuo, lo más tempranamente posible, un uso eficaz de prerrequisitos del funcionamiento cognitivo adecuado, a través de algún programa de intervención psicoeducativa a lo largo de las tres fases del acto mental (input,

---

[4] Prieto Sánchez, M. D. (1989): *Modificabilidad cognitiva y PEI*. Bruño. Madrid. Pág. 26.

[5] Ibidem, pág. 27.

[6] Ibidem, págs. 27-28.

© narcea, s.a. de ediciones

elaboración, output). Esta modificabilidad cognitiva puede darse a lo largo de toda la vida.

Feuerstein dice que el potencial de aprendizaje es la capacidad de un individuo para ser modificado significativamente por el aprendizaje, y que dicho potencial está formado por capacidades que permanecen ocultas o desaparecidas del repertorio habitual. A partir de este planteamiento del potencial de aprendizaje, piensa que el desarrollo cognitivo diferencial (de cada sujeto) puede darse por la exposición directa del organismo a la estimulación, o por la experiencia del aprendizaje mediado.

Aprendizaje mediado

Feuerstein apuesta por esta segunda modalidad que para él es sin duda el modo en que pueden salir a la luz las capacidades ocultas o menos desarrolladas del individuo. Es decir, el ser humano se interpone entre el estímulo y el organismo y entre el organismo y la respuesta, mediando, interpretando el universo, si bien esto no supone la intervención del mediador ante la totalidad de estímulos que le llegan al sujeto. Por tanto, desempeña un papel muy importante la figura del mediador que transmite, selecciona y organiza los estímulos. En el primer capítulo hemos presentado las características que para Feuerstein ha de tener una buena acción mediadora.

El desarrollo cognitivo, por tanto, no es sólo el resultado del proceso de maduración del organismo humano, y de su proceso de interacción independiente, autónoma, con el mundo de los objetos, sino que es el resultado combinado de la exposición directa al mundo y lo que hemos llamado experiencia mediada.

Mapa cognitivo

Feuerstein ofrece su Mapa Cognitivo como instrumento de análisis de la conducta cognitiva del individuo. El Mapa define el acto mental a través de siete parámetros que posibilitan el análisis e interpretación del rendimiento del educando. El manejo de estos parámetros juega un papel importante en la interacción profesor-alumno.

A través del Mapa Cognitivo podemos focalizar aspectos específicos, donde aparecen los puntos fuertes o débiles del sujeto. Los pará-

© narcea, s.a. de ediciones

metros del Mapa Cognitivo nos permiten analizar, categorizar y ordenar el acto mental. Señalamos brevemente dichos parámetros[7].

✓ *Contenido sobre el que se centra el acto mental*. Juega un papel importante cuando se quiere enseñar una determinada operación cognitiva, pues de la familiaridad que el sujeto tenga o no con el contenido dependerá el éxito en la adquisición o la inversión menor o mayor de tiempo.

✓ *Lenguaje o modalidad en que se expresa el acto mental*. El acto mental puede representarse en una amplia variedad de lenguajes: verbal, numérico, figurativo, etc. Cada sujeto tiene facilidad para uno o varios de estos lenguajes, lo que es necesario tener en cuenta al enfrentarle con la tarea, ya que esto afecta a su rendimiento.

✓ *Fases del acto mental*. El acto mental se desarrolla a través de tres fases relacionadas entre sí: input, elaboración, output. Feuerstein señala como funciones cognitivas de cada una de las fases del acto mental, las siguientes:

- *Fase de input*. Afectan a la calidad y cantidad de datos que un individuo reúne para resolver un problema:

  — Percepción adecuada.
  — Comportamiento exploratorio planificado.
  — Orientación espacial con sistemas estables de referencia.
  — Conservación de las constancias en forma, tamaño, cantidad, orientación.
  — Precisión en la reunión de datos.
  — Capacidad para considerar dos fuentes de información a la vez.

- *Fase de elaboración*. Facilitan o impiden al individuo hacer uso eficiente de los datos disponibles:

  — Identificación de la existencia de un problema actual y definición del mismo.
  — Selección de los datos relevantes de un problema.

[7] Para profundizar más en este tema se puede consultar en el libro de Prieto Sánchez, M. D. (1992): *La modificabilidad cognitiva y P.E.I.* Bruño. Madrid.

© narcea, s.a. de ediciones

— Comportamiento comparativo espontáneo.
— Capacidad para retener información.
— Proyección de relaciones virtuales: evidencia lógica; interiorización del propio comportamiento; pensamiento hipotético inferencial, y estrategias para comprobar hipótesis.
— Comportamiento planificado.
— Elaboración de ciertas categorías cognitivas.
— Establecimiento de relaciones en la captación de la realidad.

• *Fase output*. Llevan a la comunicación del resultado de la elaboración:

— Comunicación abierta.
— Capacidad para exponer distintos puntos de vista.
— Utilización de distintas estrategias para dar la respuesta.
— Riqueza de vocabulario e instrumentos verbales.
— Capacidad para hacer el transporte visual.
— Precisión en la comunicación.
— Comportamiento planificado.

Para Feuerstein, las funciones cognitivas no desarrolladas adecuadamente, no son necesariamente elementos ausentes del repertorio habitual del sujeto, sino más bien elementos débiles y vulnerables, que pueden ser identificados para su posterior desarrollo.

✓ *Factores afectivo-motivacionales*. Tienen relación con todas las fases que afectan a los procesos cognitivos exigidos por los estudios, y las situaciones reales de la vida.

✓ *Nivel de eficacia*. Desde un punto de vista de los instrumentos tradicionales se valora la eficiencia en términos de rapidez y número de respuestas correctas sin tener en cuenta el resto de parámetros del acto mental. Para Feuerstein la eficacia es algo más amplio. Cree que el sentimiento subjetivo de esfuerzo también contribuye a la eficacia, y se niega a reconocer la velocidad en la realización de las tareas como criterio para valorar la inteligencia de un sujeto. Más bien refleja diferentes estilos de individuos.

© narcea, s.a. de ediciones

Se aprende desde todas las dimensiones de la persona. Gardner

Nuestro interés por este autor radica en sus búsquedas para entender cómo los seres humanos afrontan el conocimiento de la realidad. Nos interesa, por tanto, cómo entiende él la inteligencia y su modo de funcionamiento.

Durante muchos años, en las culturas occidentales, se ha venido identificando la inteligencia con la capacidad de resolver problemas abstractos. Sin embargo, este concepto de inteligencia no es único: ha ido cambiando con el tiempo y con cada cultura.

> «Las definiciones de inteligencia dependen de a quién se le pregunte sobre ella, sus métodos y niveles de estudio y sus valores y convicciones; y, además, se asocian con las necesidades y los propósitos de las diferentes culturas. En distintas culturas tradicionales, la inteligencia (o «el buen uso de la propia psique») suele vincularse con la habilidad para relacionarse con los demás. Esta idea es razonable, ya que, por lo común, las culturas tradicionales dependen de los esfuerzos cooperativos de mucha gente para satisfacer sus necesidades de subsistencia. Entre los diseñadores de tests de inteligencia en el mundo occidental, en cambio, las definiciones subrayan la capacidad de resolver problemas abstractos»[8].
>
> «Por lo tanto, las sociedades que valoran la educación formal y brindan escolarización universal a sus integrantes tienden a tener puntos de vista y patrones similares sobre la inteligencia, y esas concepciones difieren de las de aquellas sociedades en las que sus miembros son criados desde pequeños en un ambiente preocupado por el medio natural, la caza de animales y la recolección de alimentos»[9].

Gardner define la inteligencia como *la capacidad para resolver problemas y crear productos* y habla de resolver problemas a niveles abstractos y concretos o prácticos y de la vida diaria; y también de crear productos, que tengan que ver con la cultura, con cada cultura. Considera que cada individuo tiene capacidades diversas, que todas ellas son igualmente valiosas porque son los distintos modos en que las personas pueden resolver los problemas y crear productos, a través de las habilidades específicas de cada una de ellas que permiten procesar la información por caminos distintos. Cada individuo tiene más de

[8] Gardner, H. y otros (2002): *Inteligencia: Múltiples perspectivas.* Aique. Buenos Aires. Pág. 46.

[9] Ibidem, pág. 20.

© narcea, s.a. de ediciones

una de esas capacidades que al interactuar crean las condiciones para que se desarrollen otras. Todas son educables.

Inteligencias múltiples

Gardner identifica los siguientes tipos de inteligencia:

- *Inteligencia espacial*. Es la capacidad de las personas para percibir información visual o espacial (creación de imágenes mentales), transformar esta información y representarla en imágenes. Es la inteligencia de arquitectos, pintores, escultores...
- *Inteligencia cinestésica corporal*. Permite utilizar el cuerpo o partes de su cuerpo para crear un producto, realizar producciones o resolver problemas. Es la inteligencia de bailarines, cirujanos...
- *Inteligencia intrapersonal*. Es la capacidad para distinguir los propios sentimientos, construir modelos mentales apropiados y utilizar estos conocimientos en la toma de sus propias decisiones. Son los psicoanalistas, guías espirituales, pensadores...
- *Inteligencia interpersonal*. Es la capacidad para reconocer, percibir y distinguir los estados de ánimo, sentimientos e intenciones de otras personas. Es la de los maestros, psicólogos, políticos, vendedores...
- *Inteligencia naturalista*. Capacidad para distinguir, clasificar y usar los elementos del medioambiente. Corresponde a biólogos, chefs, ambientólogos, agricultores...
- *Inteligencia lingüística*. Es la capacidad de emplear eficazmente palabras de forma oral o escrita. Permite a los individuos comunicarse y dar sentido al mundo, mediante el lenguaje. Son los poetas, oradores, maestros. Ser hablador no significa tener inteligencia lingüística. Lo importante es saber en qué se emplea.
- *Inteligencia lógico-matemática*. Es la capacidad de manipular eficazmente números, cantidades y operaciones matemáticas. Permite a los individuos utilizar y apreciar relaciones abstractas. Es la de los ingenieros, químicos, programadores, banqueros...
- *Inteligencia musical*. Es la capacidad para percibir, reconocer, recordar, transformar...

© narcea, s.a. de ediciones

Las distintas inteligencias son los modos en que los individuos acceden, elaboran y expresan la información de forma diversa. Gardner y sus colaboradores desarrollan un marco teórico que parte de estas inteligencias y que tienen como finalidad llegar a la autonomía personal, moral y social del individuo, a través de un modo de trabajo que denominamos *Enseñanza para la Comprensión*.

Es importante tener en cuenta las características de estas inteligencias como puntos de entrada y salida de la información. Estos puntos de entrada y salida permiten observar en los estudiantes los modos como acceden a la información y cómo la expresan o pueden expresar.

Un profesor hábil será aquel que tenga en cuenta todas estas formas diversas para que los alumnos puedan acceder al conocimiento. Pero para que se dé la verdadera comprensión es necesario que aquello que enseñamos responda a cuatro grandes cualidades, que llamamos dimensiones: de contenido, de método, de propósito y de formas de comunicación. Son una guía más detallada para evaluar la comprensión y son especialmente una herramienta de gran ayuda. Nos muestran con precisión la clase de comprensión a que nos referimos. Cuando estas dimensiones se unen, entonces estamos accediendo a cotas más altas de comprensión

Enseñanza para la Comprensión

Como consecuencia de este concepto de inteligencia y de la concepción de cómo se procesa la información, Howard Gardner y su equipo elaboran una visión de la educación que concretan en un marco para la enseñanza, denominado Enseñanza para la Comprensión (EPC)[10]. No es una metodología, sino una forma de situarse ante la enseñanza en donde lo verdaderamente importante es entrar en la comprensión de las cosas, desentrañarlas, saber qué les mueve y qué mecanismos están actuando en ellas.

Entiende que a comprender se aprende dando pasos que llevan en esa dirección: experimentar, conocer información, escuchar y preguntar, aceptar, intuir... utilizando las capacidades que el individuo tiene a través de las cuales puede recoger la información y procesarla; se com-

[10] La llamada Enseñanza para la Comprensión que surge como consecuencia del planteamiento de las inteligencias múltiples, nace de la mano de Howard Gardner y se extiende a distintos países a través del Proyecto Zero.

© narcea, s.a. de ediciones

prende cuando lo aprendido se lleva a la práctica, a la vida, se puede explicar, cuando surgen más ideas a partir de lo aprendido, cuando se van formando imágenes mentales que tienen relación con esos aprendizajes, cuando somos capaces de crear algo a partir de lo aprendido.

Cuando investigadores de la Enseñanza para la Comprensión analizaron buenas prácticas, vieron que éstas les llevaban a los alumnos a grandes comprensiones. Se fijaron en algunos aspectos que dan respuesta a preguntas centrales:

- ¿Qué es realmente lo que quiero que los estudiantes comprendan?, porque muchas veces se sitúa en paralelo lo que el profesor desea que sus alumnos aprendan y lo que tienen que aprender por obligación.
- ¿Podemos involucrar a nuestros estudiantes en la construcción de estas comprensiones? ¿Cómo sabemos lo que pasa por sus mentes?

Así llegaron a formular cuatro elementos para la comprensión:

- *Hilos conductores*. Son las grandes preguntas que los profesores usan para guiar al alumno hacia el aprendizaje. Se presentan como preguntas abiertas y están conectadas a los valores profundos y personales de los profesores. Representan los puntos fundamentales de la disciplina académica.
- *Tópicos generativos*. Son las grandes temáticas que despiertan la motivación del alumnado. Son centrales a la disciplina académica. Deberán ser interesantes y accesibles a los estudiantes. Tienen múltiples entradas y conexiones a otras disciplinas académicas y sirven para la vida cotidiana.
- *Metas de comprensión*. Son afirmaciones que enfocan a los estudiantes. Se deben exponer públicamente para que los alumnos conozcan a dónde se quiere llegar.
- *Desempeños de comprensión*. Son las acciones (actividades) que vamos a pedirles que realicen para que se desarrolle la comprensión. Involucran a los estudiantes activamente en el desarrollo de la tarea. Dentro de los desempeños de comprensión están los proyectos finales de síntesis que ayudan a mostrar lo que se ha aprendido.

Este modo de acceder al conocimiento precisa de la valoración continua que también incluye la autoevaluación del alumno. Esta valo-

© narcea, s.a. de ediciones

ración tiene criterios que se han hecho públicos y son conocidos por los estudiantes. Están relacionados con las metas de comprensión. La evaluación puede ser formal e informal, oral y escrita. Si los criterios están muy claros, también los mismos alumnos pueden emitir su propio juicio. Pueden provenir de fuentes variadas: profesor, compañeros, personal... y si existe un lugar (carpeta o portafolios) donde los alumnos van dejando sus trabajos se puede evaluar con una visión amplia.

En este sentido, el procesamiento de la información desde la concepción de Feuerstein (el mapa cognitivo y las fases del acto mental) y la concepción de las inteligencias múltiples y las dimensiones de la comprensión de Gardner se complementan, y ambas aportan elementos que favorecen tanto la comprensión como el análisis del acto mental.

Los elementos que para Gardner favorecen la comprensión son semejantes a los que configuran nuestras Unidades Didácticas, consideradas como proceso para el aprendizaje. En definitiva, por un camino (el de la Enseñanza para la Comprensión) u otro (el de las Unidades Didácticas) se busca involucrar al alumno para que desentrañe el conocimiento y establezca relaciones entre los aprendizajes, de manera que éstos terminen llevándose a la vida.

Nuestra parte emocional. Goleman

Según Goleman, la inteligencia, entendida de forma tradicional como la capacidad de resolver problemas abstractos, no es siempre la mejor garantía de éxito en la vida personal y social. Hay otros elementos que la escuela no tiene en cuenta en su currículo y que son de vital importancia para responder de forma positiva a las exigencias que el mundo nos presenta. Ese conjunto de elementos ha sido denominado *inteligencia emocional.*

Daniel Goleman explica que la inteligencia emocional se refiere a las habilidades que fomentan la armonía entre las personas. Señala *cinco componentes básicos:* los tres primeros dependientes del propio yo y los dos últimos relacionados con los otros. Éstos son:

- *Autoconciencia:* ser consciente de sí mismo, conocerse.
- *Autocontrol:* capacidad para manejar los propios sentimientos.
- *Motivación:* saber permanecer en una tarea, no desanimarse.
- *Empatía:* entender lo que otros sienten, ponerse en el lugar del otro.
- *Habilidad social:* entenderse con los demás, orientarse hacia las relaciones con los otros.

© narcea, s.a. de ediciones

Todos están íntimamente relacionados con el crecimiento como persona y con el desarrollo de los aspectos emotivos y relacionales, y nos aportan elementos importantes que deben estar incluidos en la tarea educativa, tales como:

- *La consciencia de los propios sentimientos y de los sentimientos de los demás* en la medida en que facilita su descripción a través de la palabra, dándoles nombre, descubriendo su variedad. La posibilidad de identificarlos y controlarlos influye enormemente en lo que se piensa, en lo que se hace, en lo que se vive. Reconocer los sentimientos de los demás es crucial ya que será mayor la posibilidad de una interrelación positiva y de aprendizajes mutuos importantes.
- *La empatía y la comprensión de los puntos de vista de los otros* como capacidad para compartir. Para ello es necesario que además de la identificación de los propios se llegue a ser consciente de los sentimientos de los otros, para lo que se requiere escucha atenta y atención, y percepción del lenguaje no verbal.
- *El autocontrol y resistencia a los impulsos* que ayuda a hacer frente de forma positiva a los impulsos emocionales y de conducta, y los regula. Trabajar desde la educación para conseguir algo retardando la gratificación, ayuda a mayores logros y a una mayor satisfación.
- *El planteamiento de objetivos positivos y planes para alcanzarlos* reconociendo el gran poder del optimismo y buen humor, ya que ambos influyen en un mayor flujo sanguíneo, en el rendimiento cardiovascular, en la actividad del sistema inmunológico y en la reducción del nivel de estrés. Para ello es necesario dedicar tiempo a la autorreflexión, hacer conscientes nuestros mejores momentos y valorar el cumplimiento de nuestros propios objetivos.
- *Utilizar las dotes sociales positivas a la hora de manejar las relaciones*. Esto significa ser capaz de expresarse de un modo claro, saber escuchar y aportar respuestas constructivas, saber formar parte de un grupo, actuar cuando corresponde, llegar a acuerdos, exponer las propias ideas con claridad.

© narcea, s.a. de ediciones

PARA REFLEXIONAR

Objetivo: Describir cómo aprenden los alumnos a través de las distintas fases de acceso al conocimiento y desde distintos lenguajes.

Tarea: Cumplimentar la ficha de observación[11] para cada uno de los alumnos del aula, a través de tareas de la programación ordinaria.

FICHA PARA LA OBSERVACIÓN DE LA TAREA

Nombre del alumno: **Curso:**

FASES DEL ACTO MENTAL Y FUNCIONES REALIZADAS	1.ª Evaluación Fecha:	2.ª Evaluación Fecha:	3.ª Evaluación Fecha:
• Recoge todos los datos. • Su modo de acceder a la información es desde lo experiencial, narrativo, estético, lógico-matemático, lingüístico, social o cooperativo (elegir). • Percibe de qué trata la tarea. • Da la respuesta después de reflexionar. • Organiza la información que recibe. • Entiende las palabras y los conceptos de la tarea. • Se orienta bien en el espacio. • Sitúa correctamente los sucesos en el espacio y en el tiempo. • Establece bien las relaciones: izquierda-derecha, arriba-abajo, delante-detrás, dentro-fuera. • Distingue cuando un objeto varía en tamaño, forma, orientación, cantidad. • Recoge las dimensiones de una información: figura, color, orientación... • Distingue lo que pide el problema, qué puntos tiene que acotar y cómo averiguarlo. • Distingue lo importante de lo que no lo es. • Recuerda conocimientos anteriores y los pone en relación con la tarea actual. • Establece fácilmente relaciones entre los datos recogidos. • Prepara un plan ordenado para resolver la tarea.			

sigue ▶

[11] Esta ficha de observación, aunque con algunos cambios, está incluida en el libro de Muzás, M. D., Blanchard, M. y otros (2002): *Diseño de diversificación curricular en Secundaria*. Narcea. Madrid.

© narcea, s.a. de ediciones

▶

• Establece relaciones entre hechos de la vida cotidiana. • Busca semejanzas y diferencias entre objetos, hechos y situaciones. • Ve el camino a seguir y las distintas fases a recorrer. • Busca diferentes posibles caminos de solución a problemas o tareas que se le plantean. • Anticipa la solución teniendo en cuenta el camino que va a recorrer en cada caso. • Comprueba cada posible camino. • Piensa las distintas posibilidades de una tarea/problema antes de dar una respuesta. • Establece relaciones entre los objetos, hechos, situaciones. • Utiliza signos y símbolos para representar una tarea. • Pasa de la tarea concreta a generalizar otras situaciones. • Organiza los datos. • Modalidad de expresión: desde lo experiencial, narrativo, estético, lógico-matemático, lingüístico, social o cooperativo (elegir). • Utiliza un lenguaje preciso y claro en relación a la tarea. • Tiene en cuenta el punto de vista del otro. • Tiene en cuenta el vocabulario y los conceptos que necesita en cada ocasión. • Responde sin miedo. • Reflexiona antes de dar una respuesta. • Piensa lo que va a decir y en cómo decirlo. • Aplica a nuevas situaciones los resultados de la tarea realizada. • Utiliza estrategias para establecer nuevas relaciones.			

CLAVES: 1. Alcanzado / 2. En desarrollo.

Una vez recogidos los datos de las distintas tareas, describir cuáles son los puntos fuertes y cuáles son los puntos débiles de los alumnos del grupo.

© narcea, s.a. de ediciones

3. Nuevas claves para enseñar. Condiciones para la innovación y la mejora continua

Situamos este capítulo como un paso más en el proceso de diálogo de la teoría y la práctica; en él se recogen aspectos teóricos señalados anteriormente, convirtiéndolo en claves concretas que nos permitan identificar hasta qué punto los planteamientos básicos están presentes en la práctica diaria.

Consideramos muy importante este capítulo porque facilita la posibilidad de poner en relación el marco teórico con nuestras prácticas, aspecto que valoramos como prioritario, ya que cualquier acción tendrá consecuencias diversas dependiendo del planteamiento teórico al que responda.

Ante la necesidad de que «algo cambie» no interesa sólo que lo hagan nuestras acciones, sino también los planteamientos de fondo desde los que se realiza, ya que serán éstos los que provoquen cambios en los «modos» de estar y de proceder en el aula. La innovación no consiste en introducir experiencias novedosas de forma puntual, no se da de forma automática, ni se percibe fácilmente. Un cambio en la práctica educativa necesita de la reflexión y del contraste continuo y sistemático.

La innovación requiere la realización de procesos planteados de forma intencional por parte del profesorado. Puede realizar acciones innovadoras un profesor individualmente, un grupo de profesores o el equipo educativo de un centro escolar, con consecuencias diversas dependiendo de quienes lo realicen. Si se trata de todo un equipo de profesores, la acción alcanzará a todo el centro escolar y su eficacia y consistencia serán mucho mejor que cuando el empeño es individual.

Las fases que se contemplan en los procesos de innovación son:

1. Análisis de la situación.
2. Nuevas pistas a traves de la formación y/o asesoramiento.
3. Planteamiento y elaboración de la acción innovadora y experimentación.
4. Sistematización e institucionalización.

© narcea, s.a. de ediciones

PARA REFLEXIONAR

Objetivo: Describir el modo personal de trabajar con los alumnos en el aula.

Tarea:

— Elija un grupo y un área, con los que se sienta mejor.
— Si trabaja las áreas de forma globalizada, elija un día cualquiera de la semana.
— Teniendo como referencia el tiempo que constituye una Unidad (sesión, semana, quincena, etc.), describa cómo desarrolla el trabajo con sus alumnos a lo largo de esa unidad temporal.
  • Si son todas las sesiones iguales, basta con que describa una, desde que entra hasta que sale. Indique todo lo que hace como profesor/a y lo que hacen los alumnos.
  • Si hay rutinas que se repiten en todas las sesiones indique cuáles y por qué.
  • Si hay «extraordinarios» importantes, convendrá que lo exponga.
  • Si varias sesiones configuran una Unidad, describa el proceso completo:
    - Cómo estructura la Unidad y organiza el tiempo
    - Distribución de los espacios
    - Tipo de actividades y materiales utilizados por los alumnos: ordinarios, de ampliación, de refuerzo...
    - Atención a la diversidad. Refuerzos
    - Observación y registro de datos
    - Actividades de evaluación. Pruebas, etc.
    - Devolución al alumno de su proceso de aprendizaje

Si imparte otras áreas, señale algún elemento específico que le parezca significativo. Según la descripción realizada, ¿ha cambiado su forma de trabajar en el aula? En el siguiente cuadro ¿puede identificar cómo trabajaba antes y cómo trabaja ahora?

ANTES TRABAJABA	AHORA TRABAJO

© narcea, s.a. de ediciones

Claves para la acción educativa en el aula

Desde una determinada concepción de la educación se ha venido creyendo que existía una medida estándar para cada etapa de edad, de forma que las respuestas también eran semejantes para cada grupo. De alguna manera, la empresa de la educación ha trabajado con «tallas únicas» para cada grupo de edad, esperando que al niño le sentara bien el traje, cuando no ocurría así, no era porque la talla no fuera la adecuada sino que debía cambiar el sujeto.

Por otro lado, desde la concepción educativa que pone al alumno en el centro de la educación, la imagen del sastre y su habilidad en hacer trajes a la medida ha servido en muchas ocasiones para entender que el trabajo del profesor-mediador consiste en «conocer» en qué momento de la maduración está el alumno para diseñar un proceso ajustado a su realidad.

Si bien para algunos puede parecer un lujo esta educación a medida de cada individuo, hay sobradas experiencias e investigaciones para admitir que sólo una educación que haga posible la mirada adecuada, positiva y posibilitadora a cada alumno, es capaz de hacer salir lo mejor de cada persona y de realizar la tarea educativa que merece la pena.

En torno a los principios educativos formulados en el capítulo anterior, hemos agrupado aquí algunos rasgos que en la práctica nos permiten observar si los comportamientos o conductas educativas tienen que ver con la construcción del conocimiento, con las interrelaciones positivas que favorecen la enseñanza y el aprendizaje, con la figura del profesor mediador o con la atención a la estructura afectiva del sujeto, aspectos que favorecen todos ellos el desarrollo de las potencialidades del alumno.

Denominamos *claves* a dichos principios que permiten analizar en qué dirección se mueve la práctica educativa del profesorado. Son pistas para la autoevaluación y para la valoración objetiva que irá acompañada de la reflexión y de la búsqueda de relaciones entre unos y otros rasgos. No es lo más importante cuántos de estos rasgos son los que aparecen en la práctica educativa, sino la red conceptual que cada profesor va elaborando para buscar respuestas educativas en las que el alumno se va haciendo más protagonista de su proceso, más autónomo y responsable y capaz también de que sus aprendizajes sean auténticamente significativos y ligados a la vida.

Los agrupamos en torno a siete claves que desarrollan principios educativos deducidos de las bases teóricas anteriores.

© narcea, s.a. de ediciones

1.ª clave: construir los nuevos aprendizajes sobre los conocimientos y experiencias previas

Es importante conocer qué es lo que sabe el alumno y en qué grado para poner en relación lo que ya tiene adquirido con lo que se pretende enseñar. Esto asegura el aprendizaje dándole mayor estabilidad. Señala Ausubel:

> «Si tuviese que reducir toda la Psicología a un solo principio, enunciaría éste: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese en consecuencia».

En la evaluación inicial de principio de curso y de cada Unidad Didáctica, el alumno toma conciencia de lo que ya sabe, de lo que duda y de sus conceptos erróneos. Por su parte, el profesor o profesora toma contacto con estas situaciones de los alumnos y recoge datos para incorporarlos al desarrollo de la programación de curso y a las distintas Unidades Didácticas.

Presentamos a continuación algunas prácticas que expresan el trabajo en el aula desde esta clave.

- Se realiza la evaluación inicial como práctica estructurada al comienzo del curso.
- Se realiza una evaluación de los conocimientos previos en cada Unidad Didáctica.
- Se tienen en cuenta los conocimientos previos verdaderos y/o erróneos.
- Se formulan los nuevos aprendizajes teniendo en cuenta los conocimientos y experiencias previas.
- Se explicitan los contenidos anteriores que son necesarios para continuar con el aprendizaje.
- Se ponen en relación unos contenidos con otros.
- Los aprendizajes nuevos se plantean partiendo de acontecimientos ocasionales y/o de experiencias y conocimientos vitales de los alumnos.

2.ª clave: favorecer que el alumno sea el constructor de su aprendizaje

Éste es un principio educativo de primer orden ya que si el objetivo de llegar al conocimiento pertenece al adulto y no llega a ser objetivo

© narcea, s.a. de ediciones

del alumno, nuestras acciones serán poco útiles, se convertirán en una acción educativa que el alumno vivirá como una obligación externa y que acabará cuando cese la obligación. La toma de conciencia del proceso por parte del alumno contribuirá a asumir la responsabilidad del propio aprendizaje. Hay un modo de trabajar en el aula que lo favorece y otra forma de enseñar que sitúa al educador en primer plano.

Todas aquellas medidas y acciones educativas que vayan encaminadas al conocimiento de la tarea a realizar y a la organización del trabajo por parte del alumno, así como al autocontrol del propio proceso, estarán favoreciendo la autonomía y la responsabilidad en esta etapa de su vida.

Dado el significado propiamente educativo que tiene la evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el empleo y dominio de pautas de evaluación de su actividad por los propios alumnos, constituye en sí mismo un objetivo educativo de gran importancia.

Su justificación es clara si el alumno debe pasar de ser objeto de evaluación a ser sujeto activo de su propio aprendizaje, llevando a cabo un proceso en el que se sientan los alumnos totalmente implicados (protagonistas), y esto les motive a una actividad constante, variada, completa, deseada, ...el/la niño/a ha de reconocerse a sí mismo, conocer todo y a todos los que le rodean; debe aceptarse a sí mismo/a y aceptar su propia educación. De esta manera habremos convertido al alumno en el mejor y más interesado aliado de su desarrollo.

Algunos ejemplos de trabajo en el aula desde esta clave son:

- El alumno tiene clara la tarea: plan de trabajo.
- Están establecidos claramente los contenidos que se le exigen al alumno y son conocidos por él.
- Se prepara un trabajo activo y de búsqueda.
- Se preparan procesos de investigación: reconocen problemas, formulan hipótesis, recogen datos, extraen conclusiones.
- Se ofrecen pautas para observar la realidad, recoger datos, organizarlos y estructurarlos.
- Se favorece el trabajo personal.
- Se orienta al alumno para que analice sus aprendizajes, de cuenta de ellos y sepa pedir ayuda.
- Se respeta el ritmo personal.
- Se tiene en cuenta las aportaciones del alumno para temporalizar el plan.

© narcea, s.a. de ediciones

- Se favorece la autoevaluación y que el alumno controle su propio proceso.
- Los textos son un apoyo para la investigación.
- Se preparan materiales a medida.
- Se proponen actividades diferenciadas.
- Se utilizan medios y recursos variados.

3.ª clave: investigación/búsqueda de teorías y principios en experiencias y hechos de vida cotidiana

El aprendizaje por descubrimiento y la investigación como procedimiento pretenden la adquisición de nueva información de forma significativa y motivadora. Se trata de plantear procesos que tengan en cuenta las ideas relevantes del alumno y favorecer la interacción entre la nueva información y las ideas previas.

Algunas prácticas educativas que responden a esta clave son:

- Se descubren elementos, problemas, necesidades relacionadas con lo que se va a trabajar.
- Se provoca la formulación de hipótesis.
- El profesor enseña a «mirar», enfoca la realidad para la observación y la recogida de datos.
- Se extraen conclusiones, principios y se contrastan con teorías.
- Las actividades parten de hechos y experiencias para llegar a los conceptos y principios.
- Las afirmaciones teóricas se analizan, se relacionan con otras y se generalizan.
- Se aplica el conocimiento a temas de interés para el alumno.

4.ª clave: tener en cuenta las estructuras afectivas del sujeto

Es necesario considerar la importancia que tiene la movilización de todas las energías de la persona en la dirección del desarrollo de sus capacidades y posibilidades. Que el alumno tenga una actitud favorable al trabajo en el aula, se sienta bien en clase con sus compañeros y con el profesor, favorece la concentración en la tarea y la movilización de una serie de energías que se disponen a favor del aprendizaje.

© narcea, s.a. de ediciones

Podríamos afirmar que los aspectos emocionales son a la vez necesidades básicas del individuo a las que debemos dar respuesta y elementos potenciadores del crecimiento que pueden convertir el aprendizaje en algo atractivo, querido y buscado por el sujeto.

Destacamos entre las prácticas a desarrollar:

- Las realidades emocionales del alumno/a son consideradas parte importante del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Las relaciones que establece el profesor son de cordialidad y cercanía a la vez que de respeto y madurez.
- El profesor busca «momentos» para provocar acercamiento y confianza y entrar en la comprensión de las vivencias del alumno.
- Se parte en el trabajo de las necesidades y problemáticas cercanas.
- Se promueven experiencias significativas para el sujeto.
- Se subraya lo positivo del alumno, los logros.
- Se devuelve al sujeto, de forma constructiva, la imagen sobre su propio proceso.
- Se favorece el desarrollo de la autoestima y la valoración positiva y objetiva.

5.ª clave: favorecer la interacción en el aula para que se produzca el aprendizaje

Como diría Vygotsky, la primera ley del aprendizaje es la de la interacción, de manera que para asegurar que el aprendizaje se dé, a continuación en el interior del individuo, previamente han de asegurarse las relaciones educativas. Esa interacción se da con adultos, con iguales y con quienes han dejado su pensamiento y su trabajo escrito en manuales y libros de texto. Sólo desde esa interacción se puede llegar a la comprensión y a la profundización en el conocimiento: debatir, disentir, desentrañar el conocimiento, plantear nuevas alternativas a las teorías ya investigadas, además de lo anteriormente expuesto, genera un pensamiento rico y creativo, capaz de realizar nuevas aportaciones en el futuro. Esto obliga a la preparación de una estructura organizativa de la clase que lo permita y posibilite.

Algunas acciones que permiten desarrollar esta clave son:

- *Interacción profesor-alumnos:*

  El profesor:

  — Posibilita y acoge la participación de los alumnos/as.

© narcea, s.a. de ediciones

- Establece un clima relacional afectivo basado en la confianza y aceptación mutua.
- Estudia a cada alumno para acercarse a su realidad personal.
- Introduce modificaciones en la programación de acuerdo al proceso del alumnado.
- Introduce nuevas Unidades Didácticas de acuerdo a necesidades.
- Favorece la comunicación de experiencias, intereses y motivaciones de los alumnos.
- Evalúa su enseñanza.

• *Interacción entre compañeros:*
- Se realizan trabajos en grupos.
- Se permite el diálogo y la ayuda entre compañeros en el aula.
- Hay ambiente de trabajo en los grupos y todos cooperan al resultado final.
- Para algunas actividades, se utiliza la tutorización entre compañeros.
- Se ponen en común y se confrontan los conocimientos adquiridos.

• *Interacción con los contenidos:*
- El alumno ha de «explicar-vender» sus aprendizajes a los compañeros y al profesor. Así interioriza y reformula lo aprendido.
- Se permite no estar de acuerdo con lo que dice el texto y se potencia la aportación personal.
- Se favorece la posibilidad de contrastar un mismo contenido en dos o más libros.

• *Interacción con otros adultos:*
- En ocasiones se introducen otros mediadores en el aula: familia, profesionales diversos, etc.

6.ª clave: el aprendizaje exige la ayuda del profesor en su papel de mediador

Como consecuencia del cambio del rol del profesor, ha pasado a ser fundamental en su practica el diálogo constante entre las necesida-

© narcea, s.a. de ediciones

des educativas del alumno (aprendizaje) y las respuestas que éste debe dar (enseñanza).

La tarea del mediador consistirá en organizar situaciones que permitan conectar activamente la estructura cognitiva-afectiva del alumno con las experiencias de aprendizaje.

Son ejemplos de estas prácticas, acciones del profesor tales como:

- Da pistas nuevas al alumno/a para que dé el siguiente paso en su aprendizaje.
- Analiza los errores en el aprendizaje, busca razones y entra en la comprensión de los procesos mentales seguidos.
- Observa a cada alumno/a y conoce sus dificultades y sus posibilidades.
- Informa al alumnado de su proceso de aprendizaje y de maduración personal.
- Registra el proceso que cada uno va siguiendo, señalando cómo lo aprende y las ayudas que va precisando.
- Favorece el desarrollo de la autoestima y de la valoración objetiva y positiva.
- Busca conocer los intereses y motivaciones de los alumnos y ver qué está viviendo cada uno/a.
- Anima y acompaña al alumnado en su proceso de crecimiento.
- Está atento a las necesidades de cada uno y le ofrece la ayuda justa para que siga avanzando.

7.ª clave: ofrecer nuevos conocimientos de forma estructurada, secuenciada y progresiva, que permitan realizar un proceso personal de asimilación

Cuando se habla de «procesos» de aprendizaje se está haciendo alusión a experiencias educativas organizadas por pasos, de manera que conecten con los conocimientos y experiencias previas de los alumnos para que se pongan en situación de buscar nueva información, relacionar conocimientos, realizar generalizaciones para poder llegar a estructurar los conocimientos de forma personal, teniendo en cuenta la relación con las distintas disciplinas. Para ello el profesor:

© narcea, s.a. de ediciones

- Se plantea el trabajo no como suma de actividades sino que las actividades son secuenciadas y progresivas.
- Los aprendizajes se desarrollan relacionándolos con lo trabajado en sesiones anteriores.
- Los nuevos conocimientos se presentan relacionados con los anteriores y concatenados entre sí.
- El alumno/a será capaz de relacionar los conocimientos entre sí y establecer generalizaciones.
- Se presentan los contenidos de acuerdo a la estructura psicológica del alumno/a.
- Se presentan los contenidos estructurados.
- Se trabaja de forma globalizada las distintas áreas a través de las Unidades Didácticas.
- El alumno/a aplica los conocimientos adquiridos a otras situaciones de aprendizaje o de la vida.
- Se comprueban los aprendizajes a través de actividades de síntesis y aplicación.
- Se analiza el proceso del alumno y cuáles son las funciones cognitivas implicadas en cada fase del proceso.

PARA REFLEXIONAR

ANÁLISIS DEL PROCESO METODOLÓGICO DEL AULA

Objetivo: Analizar el proceso metodológico que se desarrolla en el aula a la luz de las claves metodológicas planteadas.

Tarea: Teniendo presente la descripción realizada en la actividad de la página 50, establecer la relación existente con las claves metodológicas aquí señaladas.

- A la luz de cada una de las claves, señalar qué elementos de su metodología responden a esos planteamientos: a la primera clave, a la segunda, a la tercera, etc.
- Señalar otros elementos de su metodología que le parecen responder a los nuevos planteamientos educativos.

© narcea, s.a. de ediciones

La sistematización del trabajo: la programación

En nuestra práctica educativa como profesores, siempre hemos programado lo que íbamos a trabajar con nuestros alumnos. La novedad estriba en que la programación integre los componentes necesarios para que el aprendizaje se convierta en la concreción y sistematización de lo que se va a trabajar en el aula, sin romper la vinculación que la vida tiene con las disciplinas, a cuyo servicio deben estar.

Programar es un proceso de reflexión y de toma de decisiones acerca de lo que vamos a hacer con un grupo concreto, por qué y qué estrategias vamos a utilizar para que nuestros alumnos lleguen a conseguir aquello que nos proponemos: nos decidimos por algo que nos parece «mejor que», y dejamos de hacer otras cosas. Se trata de convertir las ideas sobre qué tenemos que enseñar, en un proceso planteado sistemáticamente.

Una vez que tenemos un diseño general del área, lo primero es la mirada al contexto y al grupo de alumnos, así como a los objetivos que pretendemos con ellos. Programar consiste en diseñar la **experiencia educativa** que vamos a ofrecer a nuestros alumnos para hacerles llegar hasta los objetivos. No es pues, este proceso, la suma de objetivos, contenidos y actividades sino la secuencia organizada y sistematizada que favorecerá la construcción y estructuración del conocimiento de los alumnos y no la acumulación de contenidos.

La programación como expresión de la experiencia educativa no garantiza el aprendizaje de los alumnos, pero es el escenario que el profesorado necesita preparar para que, a continuación, se dé la implicación del propio alumnado. El proceso y posterior resultado va a tener también que ver con la relación de los contenidos, con los intereses de los alumnos, sus hábitos de trabajo y responsabilidad, y con la propia capacidad del profesorado para transmitir pasión por el aprendizaje y por implicar al alumnado. Poder formular al alumno, junto a la tarea, razones vitales que tienen que ver con su aquí y ahora, favorece la realización de un proceso positivo de aprendizaje.

Podemos considerar la programación como el primer paso de la acción educativa, donde los alumnos, cada uno desde sus características y necesidades, deberán tener su respuesta. Es también el espacio donde deben estar contempladas las estrategias que se pondrán en marcha para atender a todos y a cada uno de los alumnos. Hacer esta previsión y plasmarla por escrito es la base para realizar un control de la misma y, a partir de ahí, establecer procesos de mejora. Por tanto,

© narcea, s.a. de ediciones

no podemos concebir la programación como un acto burocrático ni como la suma de actividades a realizar con los alumnos, sino como la sistematización de la planificación, realización y evaluación de la acción del profesor en el aula, a modo de proceso, cuyo punto de mira es el alumno y su itinerario personal y académico, favoreciendo una completa experiencia educativa.

Factores implicados en la programación de la experiencia educativa

Cuando hablamos de la experiencia educativa que hemos de proporcionar a los alumnos, estamos refiriéndonos, por tanto, a algo más que a una secuencia de contenidos bien dispuestos. Es vital que a lo largo de la escolaridad obligatoria los conocimientos estén tan ligados a la vida, que sea ésta la fuente de los aprendizajes, y a su vez el conocimiento asumido pueda volver a ella, de manera que éste adquiera sentido y profundidad por su funcionalidad. Es decir, los aprendizajes deben partir de la vida y volver a la vida.

Por tanto, definimos la experiencia educativa como el espacio de interacción alumnos-profesor y alumnos entre sí, donde los contenidos se desentrañan, los valores y las actitudes se clarifican, la propia conducta y las relaciones son objeto de diálogo, dentro de un contexto y de un clima pensados de antemano, de manera que favorezcan al máximo el desarrollo de las capacidades de los alumnos. De esta manera, tratamos de educar a la persona, a cada persona, desde sus posibilidades y teniendo en cuenta sus características y circunstancias. No podemos olvidar que en la medida en que educamos a cada alumno desde su diferencia, estamos contribuyendo a la construcción de la identidad y, por tanto, al desarrollo de una personalidad bien consolidada.

Entre los factores que deben estar presentes en la experiencia educativa que diseñemos señalamos:

a) La intencionalidad y el planteamiento sistémico

Somos conscientes de que los aprendizajes se relacionan entre sí, unos llevan a otros, y terminan favoreciendo la construcción de la persona en todas sus dimensiones.

Pensar en la programación en términos de sistema, de aprendizajes conectados entre sí, de escenarios completos y no de partes aisladas,

© narcea, s.a. de ediciones

es la manera de hacer que los aprendizajes académicos no pierdan la natural conexión con la realidad y que favorezcan la asimilación de los conocimientos y su relación con los aspectos más vitales, porque el objetivo no es el de acumular contenidos, sino el de estructurar el ser, el saber y el saber hacer. Se trata de buscar una buena articulación de objetivos, contenidos, actitudes, experiencias de vida y proponer espacios para el desarrollo de la identidad, de la autonomía y de las capacidades sociales.

Integrar de esta manera el conocimiento quiere decir articular, ponerlo en su sitio, darle sentido. Una formación integradora es aquella que nos hace capaces de ir disponiendo los nuevos aprendizajes en sus nuevos lugares en relación con otros ya existentes y con aquellos de índole diversa.

Por eso, es importante que en la medida de lo posible no dejemos las cosas al azar, sino que aquello que entendemos como importante educativamente hablando, esté presente de forma intencional y concreta en los elementos de la programación, ya que esa intencionalidad será la que asegure los procesos.

b) La sistematización y el proceso de elaboración

El aprendizaje no se construye por saltos ni al azar, por lo que es necesario asegurar el proceso educativo a través de la sistematización del mismo.

No hablamos sólo de la organización de contenidos, sino que se trata de no perder de vista el verdadero objetivo que es el desarrollo de todas las capacidades de forma integral. Tiene en su horizonte la formación de la persona, su crecimiento, su progreso, y como punto de partida la persona concreta, con sus capacidades en el momento de desarrollo en el que esté, y buscando lograr el compromiso de la persona en su propio proceso.

La progresión por pasos va a tener su expresión tanto en los objetivos y en los contenidos que formularemos de manera gradual, como en los criterios de evaluación y en las Unidades de Experiencia que se adaptarán a los ritmos y a las situaciones de cada alumno, a través de unas actividades diseñadas, a su vez, con secuencia y progresión interna.

La programación estará pensada como un proceso con coherencia interna y dinámica, de manera que pueda ir adecuándose a las necesidades de cada grupo clase. Esta sistematización permite plantear nuevos pasos de innovación y controlar la mejora.

© narcea, s.a. de ediciones

c) La experiencia como componente de la programación

Descubrir la teoría que está latiendo en las múltiples experiencias vitales e introducir la vida en los aprendizajes formulados teóricamente, será la mejor manera de asegurar que el alumno integra el aprendizaje de forma significativa.

Se trata de convertir lo que se vive, la experiencia, en un libro abierto en el que hay que aprender a leer, a conocer los caracteres en que se escribe dicha realidad y a conocer los significados, la «fonética» y la «semántica» de este lenguaje, lo que aparece y lo que es su telón de fondo, aprendiendo a observarla, a realizar hipótesis sobre ella, estableciendo relaciones entre los distintos fenómenos que se dan, recogiendo los datos, organizándolos y sacando conclusiones.

Para que esto sea posible es necesario salir a la calle, a la vida para que lo que el alumno haga y aprenda tenga que ver con lo que viste, con su cuerpo, con sus gastos, con los papeles que hay que rellenar para hacer trámites, con la riqueza de códigos que utilizan los medios de comunicación para transmitir mensajes, y conectar los aprendizajes teóricos con las habilidades concretas necesarias para su posterior integración en el medio social.

Potenciaremos estudiantes curiosos, con capacidad investigadora y procedimientos adecuados, si en el proceso de crecimiento de los sujetos no rompemos con la natural curiosidad del niño y con su inclinación a la búsqueda. La escuela necesita fomentarla y darle instrumentos para que su interés vaya haciéndose cada vez más organizado, más sistemático y apoyado en búsquedas anteriores.

d) Coordinación e interdisciplinariedad

Para que toda la acción educativa que se programe no presente contradicciones, ésta debe contar con la coordinación de todos los que inciden en el proceso de aprendizaje.

La estructura de conocimiento del sujeto es única y en ella debe ubicar los distintos aprendizajes de forma interrelacionada y coherente. Por ello, planteamos agrupar los elementos de estudio en torno a unos núcleos que unan y les den significado. De esta manera, un mismo fenómeno es estudiado por las distintas disciplinas que aportan su propia mirada. En muchas ocasiones hemos separado ese estudio como si se tratara de fenómenos distintos. Es el propio sujeto el que debe ir haciendo la integración de algo que en la realidad está interactuando.

© narcea, s.a. de ediciones

Si bien, el estudio específico le es necesario a la propia ciencia para llegar a conclusiones más afinadas, descubrimientos más importantes y comprensiones más profundas, el alumno que se acerca al estudio necesita comprenderlo globalmente, como aparece en la realidad. Desde esta comprensión global como fenómeno conocido y experimentado, accedemos a él de manera más significativa y podemos desentrañarlo, ayudándonos de las aportaciones de las distintas disciplinas desde su objeto propio.

Trabajar de forma coordinada supone no dar por hecho que le toca al alumno hacer ese trabajo de relación y síntesis interdisciplinar, porque unos podrán hacerlo y otros no, unos lo harán antes, otros después y otros nunca. Por ello es necesario realizar un camino de diálogo entre el profesorado para llegar a acuerdos en objetivos, procesos y modos de trabajar con los alumnos.

Entrar en la cultura y en el lenguaje comúnmente construido va a tener múltiples beneficios educativos. Por ejemplo, ¿no tendrá más significado para el alumno estudiar una determinada época histórica con todos los componentes del escenario en el que se da y con todos los «productos» que se crean a nivel literario, artístico, matemático, político, económico, etc. y que aseguran la coherencia de su enseñanza y de su aprendizaje?

La Programación del área

Al profesorado le corresponde decidir cómo elabora la programación, de manera que pueda desde ella dar respuesta a todos los alumnos. Entendemos, como *Programación* el proceso por el cual se planifica el trabajo del aula teniendo en cuenta tanto las decisiones tomadas a nivel de ciclo como las propias decisiones que el equipo educativo vaya a tomar para trabajar con un grupo de alumnos. Para que cada año y cada nivel no se convierta en un compartimento estanco, sino que facilite la conexión de los aprendizajes y el desarrollo de estructuras mentales, deberá cuidarse su coherencia y continuidad a lo largo de todos los cursos del ciclo/etapa.

En la medida en que desde la programación se busquen estrategias metodológicas y de evaluación para todos y cada uno de los alumnos, disminuirá la necesidad de tomar medidas extraordinarias o de realizar *planes de actuación* para determinados alumnos, porque la individualización, se habrá convertido en una práctica habitual desde la misma programación.

La individualización estará presente como principio de actuación al plantear distintos niveles de objetivos, contenidos o activi-

© narcea, s.a. de ediciones

dades (programación multinivel), o distintos procedimientos de evaluación de acuerdo a las posibilidades de los alumnos. Solamente así podremos optar por la construcción interna y personal de los aprendizajes.

La programación está formada por el conjunto de Unidades de Experiencia que buscan desarrollar las capacidades, a través de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación, actividades de aprendizaje, de evaluación y la metodología. Facilita la intervención coordinada del profesorado y la organización y metodologías de trabajo que den cabida a respuestas diferentes para aquellos alumnos/as que lo precisen.

Los textos escolares son medios o recursos para que el equipo educativo pueda llevar a cabo su labor. Si en los centros escolares existen libros de texto asignados a los distintos niveles, como suele ser habitual, deberán ser sometidos a un análisis y a una adecuación al contexto en el que van a ser utilizados, así como a una reelaboración y adaptación a la luz de la programación para que las Unidades de Experiencia puedan ser desarrolladas de acuerdo a lo programado.

Qué es la Unidad de Experiencia o Unidad Didáctica

Les llamamos indistintamente Unidades Didácticas y Unidades de Experiencia, aunque preferimos este segundo concepto, ya que incluyen todos los elementos del primero, subrayando además la necesaria vinculación con la vida, con el deseo de que los aprendizajes provoquen experiencias significativas.

Cuando hablamos de favorecer la experiencia nos referimos tanto al trabajo sobre situaciones vitales como a asegurar que se impulse la actividad mental y la implicación en la actividad, la capacidad para crear ideas, argumentos e imágenes.

La *Unidad Didáctica* o la *Unidad de Experiencia* es una guía de trabajo, explicitada en términos de proceso y método. Es un itinerario de pasos que el profesor ha de dar para que los alumnos aprendan. Es el plan de trabajo del profesor que para que sea útil debe ser compatible con el estilo y forma de ser de cada uno.

Un primer elemento que puede asegurar la vinculación a la experiencia es la búsqueda de un eje vital que asegure que todas las actividades tienen una referencia. Es también importante que lo que les transmitimos a los alumnos entre en diálogo con lo que saben.

© narcea, s.a. de ediciones

En la elaboración de las Unidades Didácticas deberemos tomar decisiones concretas de cómo vamos a facilitar la progresión de aprendizajes en el trabajo con nuestros alumnos, lo que afectará tanto a los objetivos didácticos, como a los contenidos, actividades, evaluación y a la metodología concreta que se utilice.

En la elaboración de una Unidad de Experiencia o Unidad Didáctica es preciso tener en cuenta la siguiente estructura:

1º. *Elección del tema y orientación general* a partir del currículo oficial, la secuenciación realizada en el centro escolar, las necesidades que intuimos en nuestros alumnos y nuestras intenciones comunicativas.

2º. *Acotación del contenido de la Unidad,* definiendo las partes que la constituirán, identificando los contenidos que el alumno deberá saber, lo que deberá saber hacer y las actitudes que se deberán promover.

3º. *Definición de objetivos* o intenciones educativas generales identificando los obstáculos o dificultades específicas del tema.

4º. *Elaboración de la secuencia interna* de la Unidad:

— Actividades para presentar el tema a los alumnos, para conocer sus conceptos previos y conectar con ellos.

— Actividades de desarrollo de la Unidad de Experiencia, enunciando en su orden de realización las actividades y las informaciones de las que consta.

— Actividades de síntesis y aplicación de la Unidad con las ideas clave aparecidas y la forma de significarlas para los alumnos.

5º. *Evaluación de la Unidad.*

Proceso para el desarrollo de una Unidad de Experiencia o Unidad Didáctica

1. Definición y concreción de las necesidades diversas del aula

Éste es el paso previo para que las Unidades de Experiencia o Unidades Didácticas elaboradas tengan que ver con los alumnos del aula, de forma que «quepan todos». Se hace imprescindible la evaluación inicial del grupo a comienzos del curso, así como revisar las decisiones

© narcea, s.a. de ediciones

tomadas con los alumnos que tienen un Plan de Actuación de carácter Individual o para los que sería preciso realizarla.

También es importante que al comenzar cada Unidad de Experiencia o Unidad Didáctica evaluemos los conocimientos y experiencias previas que poseen los alumnos/as en torno a aquello que se va a trabajar. Para el trabajo de adaptación que vamos a realizar, comenzaremos con la descripción del aula partiendo de la experiencia de trabajo que tenemos con nuestros alumnos/as.

2. Justificación de la Unidad Didáctica. Importancia del título

En este apartado pretendemos contestar de un modo genérico cómo concebimos el desarrollo de la Unidad Didáctica concreta y las características que ésta deberá tener, es decir, si se realizará sólo desde el área o si aprovecharemos los contenidos semejantes o en conexión con otras; si estará más apoyada en la exposición del profesorado o si será eminentemente activa; así como las razones por las que tiene dicha orientación y su ubicación dentro de la programación en su conjunto.

Martiniano Román y Eloísa López[1] recomiendan la elaboración de un epítome o marco conceptual de la materia a impartir (sencillo, visualizable y memorizable constructivamente) en el que los alumnos se apoyen para aprender significativamente. Esto ayudará a la memoria constructiva a largo plazo, ya que dará significación y sentido a los conceptos: lo nuevo que se aprende se apoya en lo que ya se sabe.

Conviene también situarse en el punto de vista de los alumnos, de manera que podamos ver con sus ojos y sentir desde dentro cuáles serían los aspectos del tema que pueden estar más conectados con sus intereses actuales. No se pretende abandonar un planteamiento lógico y estructurado de la materia científica, sino poner un ingrediente de motivación intrínseca que le facilite al profesor el acceso a la Zona de Desarrollo Próximo del alumno, es decir, a aquellos aprendizajes que según Vygotsky, pueden desarrollarse con la ayuda de un igual o de un adulto.

Para ello, se pide en este momento del proceso formular aquellas preguntas que entendemos puedan estar rondando por la cabeza de nuestros alumnos.

---

[1] Díaz López, E. y Román Pérez, M. (1989): *Diseño curricular y aprendizaje significativo*. Cincel. Madrid.

© narcea, s.a. de ediciones

También es el momento de poner el título de la Unidad. Esto no es una cuestión sin importancia, que podamos descuidar sin más, porque el título pretende expresar el eje en torno al que va a girar la Unidad y se convierte en su tarjeta de presentación ante los alumnos. El título deberá expresar algo del carácter de la Unidad y deberá estar en consonancia con los intereses de los alumnos que se tendrán en cuenta a lo largo de su desarrollo. Formará parte de la motivación primera y más externa.

3. Contenidos de la Unidad Didáctica

Generalmente cuando un profesor se pone a pensar qué va a trabajar con su grupo, en primer lugar lo formula en términos de núcleos temáticos, de contenidos.

Los contenidos, más que un fin en sí mismo, son un medio imprescindible para el desarrollo de las capacidades que pretendemos trabajar. Aprender no puede consistir sólo en asimilar conocimientos sino que significa ser capaz de construirlos.

Para facilitar la integración de conceptos, su representación y la percepción de los mismos, sería conveniente la elaboración por parte del alumnado de esquemas o mapas conceptuales de la Unidad que favorezcan y desarrollen un aprendizaje constructivo desde la experiencia y los conceptos significativos.

Los contenidos deben favorecer el aprendizaje de destrezas y habilidades y la organización del conjunto de conocimientos culturales que marca la sociedad, para que, por medio de ellos, se desarrolle el aprendizaje. La Unidad de Experiencia debe contener los diferentes tipos de contenidos:

• *Conceptos y hechos*. Son los contenidos que tradicionalmente hemos trabajado en la escuela; las cosas que «sabemos decir». Un *hecho* es un dato o una información que se posee o que se puede investigar. (Ej.: la hora actual, las noticias de cada día, el cambio de la moneda, las capitales de África); un *concepto*, designa un conjunto de objetos, sucesos o símbolos que tienen ciertas características comunes. (Ej.: mamífero, número primo, triángulo, nube).

No es lo mismo memorizar que comprender, no es lo mismo aprender hechos que aprender conceptos. La mayoría de los contenidos del currículo son conceptos. El profesorado generalmente enseña conceptos pero el alumnado los aprende como si fueran «hechos». Para que

© narcea, s.a. de ediciones

pueda haber comprensión conceptual ha de darse una relación de los nuevos conocimientos con los conocimientos anteriores.

Lo más fácil para evaluar son los hechos porque son lo más objetivo (se trata de repetirlo igual). Generalmente, aunque pretendemos evaluar conceptos, en realidad, evaluamos hechos, al valorar como positivo que el alumnado se ajuste lo más posible al texto en la reproducción de sus conocimientos. Ese mensaje lo recibe el alumno o la alumna y por ello va a intentar reproducir textualmente aunque nosotros preguntemos por conceptos.

El equipo de profesores/as del área decidirá qué y cuánto del currículo deben ser hechos o deben ser conceptos.

• *Técnicas y estrategias*. Es todo aquello que el alumnado tiene que aprender para «saber hacer».

Un procedimiento es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, orientadas a la consecución de una meta. Para que un conjunto de acciones constituya un procedimiento, es necesario que esté orientado hacia una meta y que las acciones o pasos se sucedan con cierto orden.

Aprender un procedimiento significa hacer capaz al sujeto de utilizarlo en diversas situaciones y de diferentes maneras con el fin de resolver los problemas planteados y alcanzar las metas fijadas.

Generalmente hacemos muchas cosas de forma mecánica y no somos conscientes de que las hacemos, por lo que estos contenidos son muy difíciles de expresar. Muchas veces las técnicas y estrategias que empleamos en nuestras materias las tenemos automatizadas y ello dificulta que podamos explicárselas al alumnado conscientemente. Las técnicas y estrategias requieren una gran cantidad de práctica y se aprenden gradualmente, por eso es difícil su evaluación. No se puede hacer como con los conceptos, evaluándolos en términos de «se sabe o no se sabe», sino que son graduales: sólo se pueden aprender y evaluar haciéndolas. Por eso una enseñanza de transmisión no puede enseñarlas, tiene que ser una enseñanza basada en la actividad del alumno y requiere una organización de tiempos y espacios que la hagan posible.

Hay que distinguir entre técnicas y estrategias. Las técnicas son «rutinas» aprendidas, interiorizadas, que el alumno es capaz de aplicar automáticamente y las estrategias son un conjunto de acciones pensadas y organizadas de forma sistemática, que se ponen en funcionamiento de forma razonada y por pasos, al enfrentarse a una tarea. Generalmente una estrategia es un conjunto de técnicas utilizadas consciente y planificadamente.

© narcea, s.a. de ediciones

La adquisición de una técnica consiste en la automatización de una actividad, esto es, su realización sin ningún consumo de atención. Todo lo que suponga reducir la atención aumenta la eficacia, puesto que reducir el costo permite hacer otras cosas con esa energía.

La estrategia es más abierta y, por tanto, más difícil de enseñar y de evaluar. Ayuda mucho la coordinación entre las distintas áreas, pues las técnicas de unas pueden ayudar a las otras, y puede facilitar que el alumnado relacione los distintos conocimientos.

En realidad podrían y deberían ser las mismas actividades de aprendizaje las que van dando la evaluación. Resulta muy importante que el alumnado reflexione sobre los pasos que da para realizar la tarea, haciéndolos conscientes. Es un modo muy adecuado para que el alumno vea dónde y en qué ha cometido un error y poder aprender de ello.

• *Actitudes, valores y normas.* Un valor es un principio normativo que preside y regula el comportamiento de las personas en cualquier momento y situación. Ejemplos: el respeto a la vida, a la naturaleza, la solidaridad, etc.

Los valores se concretan en normas, que son reglas de conducta que deben respetar las personas en determinadas situaciones: compartir, ayudar, ordenar, respetar, etc.

Una actitud es una tendencia a comportarse de una forma consistente y persistente ante determinadas situaciones, objetos, sucesos o personas. Las actitudes tienen un componente cognitivo, otro afectivo y otro comportamental, sobre los que podemos trabajar para que el alumno tome conciencia de sus actitudes y pueda llegar a controlarlas y manejarlas.

Aprender un valor significa que se es capaz de regular el propio comportamiento de acuerdo con el principio normativo que dicho valor estipula. Aprender una norma significa que se es capaz de comportarse de acuerdo con la misma. Aprender una actitud significa mostrar una tendencia a comportarse de esa determinada manera.

Se trata de un tipo de contenidos muy diferente de lo que tradicionalmente se considera contenidos académicos como tales, pero de gran interés porque consolidan el conocimiento y cimentan la personalidad del alumno.

Estos contenidos presentan varias dificultades. En realidad el profesorado, lo queramos o no, somos modelo de actitudes, normas y valores. No podemos «elegir» enseñar actitudes o no, pues aunque no lo queramos, estamos transmitiendo actitudes. Lo que sí se puede

© narcea, s.a. de ediciones

hacer es una opción explícita de las actitudes que se pretende que el alumno aprenda. De hecho se aprende más por las conductas que se ven, que por las que se dicen.

4. Nuestras intenciones didácticas

El objetivo didáctico es aquello que intencionalmente se propone el profesor y que procurará conseguirlo a través del proceso de enseñanza que desencadenará posteriormente.

Podemos definir las intenciones didácticas desde las necesidades descubiertas en el grupo clase, desde el desarrollo de capacidades específicas que nos hemos propuesto para el Ciclo y desde los núcleos temáticos.

Los objetivos de las Unidades Didácticas persiguen la consecución de habilidades que van a hacer posible el desarrollo de *capacidades* más generales. Lo que globalmente queremos conseguir debe ajustarse a los siguientes criterios:

- Que responda a las necesidades e intereses del grupo.
- Que conduzca a un aprendizaje.
- Deben ser factibles, evaluables y observables.

Se formulan dando respuesta a los siguientes interrogantes:

- ¿Qué? Qué quiero que los alumnos consigan, sean capaces, aprendan, conozcan.
- ¿Cómo? Por medio de qué, mediante qué.
- ¿Para qué? Con qué propósito. Para que sea capaz de...

Conviene que en primer término fijemos qué entendemos por capacidades, pues son éstas, en definitiva, la finalidad principal de nuestra acción educadora y se desarrollan a través del aprendizaje de habilidades y destrezas.

Se entiende por capacidad la habilidad general que utiliza o puede utilizar un aprendiz para aprender. Las capacidades generales que se deben desarrollar en la enseñanza obligatoria pertenecen a los cinco ámbitos más importantes de la persona:

- *Cognitivas:* encargadas de ayudar a procesar la información, recogiendo bien los datos, elaborándolos y expresándolos.

© narcea, s.a. de ediciones

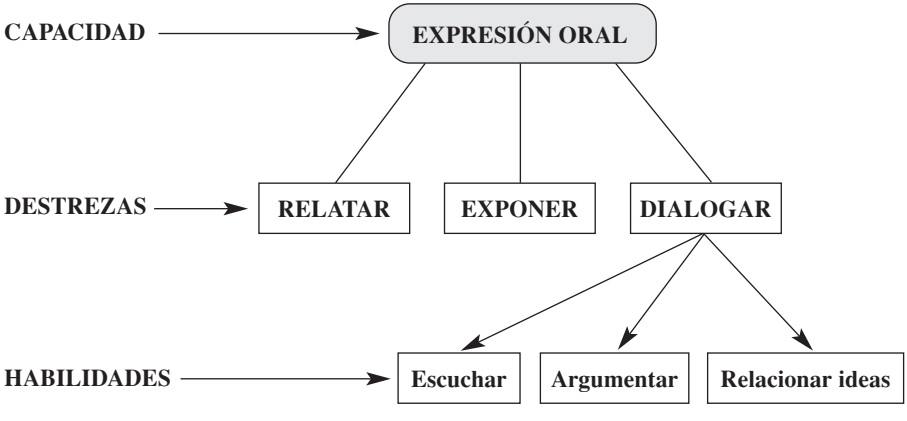
- *Psicomotrices:* ponen al máximo nuestras posibilidades motoras y nos ubican en el espacio, siendo nuestro cuerpo un elemento fundamental para ello.
- *De comunicación*: nos permiten entrar en diálogo con los otros a través de todos los lenguajes posibles.
- *De Inserción social:* permiten al alumno ser un ser social integrado en los distintos grupos a los que pertenece.
- *Afectivas:* se encargan del desarrollo emocional y de establecer de forma positiva las relaciones.

Estas capacidades no se pueden enseñar ni evaluar de forma global y directa. Lo que se enseña y se evalúa son las destrezas.

Las *destrezas* son habilidades específicas que utiliza el alumno para aprender. Un conjunto de destrezas constituye una capacidad. Las capacidades se desarrollan a partir de sus destrezas correspondientes.

El tercer escalón lo forman las *habilidades,* que son como unidades de las capacidades. Un conjunto de habilidades configuran una destreza.

Se puede decir que la suma de capacidades, destrezas y habilidades conforman la inteligencia potencial o el potencial de aprendizaje, que unas veces se queda en potencial y otras se convierte en real, si se desarrolla adecuadamente. Se pueden enseñar miles de contenidos y, sin embargo, preparar alumnos incapaces de vivir como personas y ciudadanos, si no se acierta a desarrollar adecuadamente sus capacidades y valores. A título de ejemplo:



© narcea, s.a. de ediciones

Esta distinción es necesaria ya que si se quiere desarrollar una capacidad necesitamos plantear intencionalmente desde el área cuáles son las destrezas y habilidades que hacen posible su desarrollo, es decir, debemos concretar en los contenidos qué destrezas y habilidades queremos enseñar y decidir con qué criterios de evaluación se va a definir la exigencia al alumnado.

Conviene recordar que en educación tradicionalmente se han desarrollado sobre todo capacidades cuyo componente básico es mental, cognitivo. Sin embargo, la escuela, además, debe desarrollar la personalidad afectiva del alumno por medio de valores y actitudes.

Es interesante descomponer en destrezas aquellas capacidades seleccionadas para un curso escolar, elaborando un panel de capacidades-destrezas y valores-actitudes.

Las capacidades y los valores son comunes a todas las áreas y asignaturas y a todas las edades, en cambio es necesario ajustar las destrezas y las actitudes que son las que se deben enseñar gradualmente de acuerdo al nivel de desarrollo de los sujetos.

5. Metodología

Si queremos que algo cambie en el proceso de enseñanza-aprendizaje que planteamos, es necesario que cambien nuestros modos de llevar a cabo la tarea educativa en el aula. No sirve de nada plasmar en los papeles palabras coherentes con el nuevo modelo educativo y que después todo siga igual en el aula. En este paso de un modelo educativo a otro, juega un papel especial el tipo de metodología y organización desde la que desarrollemos nuestro quehacer diario.

Pero este cambio será muy distinto dependiendo del paradigma desde el que nos movamos. Nuestro diseño se enmarca en el paradigma cognitivo y ecológico-contextual y entendemos que:

- *El alumno es un elemento activo* en su proceso de construcción de conocimientos, por lo que nuestra metodología deberá ser eminentemente activa de manera que el alumno tenga autonomía para organizar y estructurar sus acciones.
- *El alumno aprende a través de la interacción con otros* (Vygotsky), por lo que optaremos por una metodología de grupos cooperativos.
- *Debemos enseñar habilidades, destrezas y estrategias de aprendizaje,* antes que conocimientos memorísticos, y esto va a influir en nuestro modo de enseñar, en los métodos que utilicemos.

© narcea, s.a. de ediciones

- *Es necesario tener en cuenta el contexto de los alumnos,* por ello contemplaremos diferentes opciones metodológicas.
- *Los alumnos son diferentes y llegan a un mismo aprendizaje por caminos, ritmos y estilos distintos,* por lo que favoreceremos la individualización.
- *Los problemas de interacción de los alumnos se resuelven buscando caminos metodológicos,* por ello utilizaremos no sólo el trabajo individual sino en grupo.
- *Debemos llevar a cabo una metodología activa,* por lo que tendremos que disponer de una amplia gama de recursos y no basarnos sólo en la utilización del libro de texto.
- *Para conseguir esto no podemos trabajar en solitario,* tenemos que ir creando la capacidad para trabajar con otros, así como formar equipos de trabajo, aprovechando las posibilidades que ofrece el centro escolar.

6. Actividades

Las actividades deben ir encaminadas a la consecución de los objetivos, deben ser variadas para dar oportunidad a todos, para que todos tengan algún éxito, para que se sientan a gusto y puedan atender a los diversos intereses de los alumnos. En su ejecución deben entrar la mayor parte de los sentidos para facilitar la interiorización del aprendizaje.

Es importante preparar variedad de tareas para la diversidad de sujetos que nos vamos a encontrar, de modo que se logre llegar a cada uno. Hay que dar oportunidad a todos, a través de las actividades, para que tengan éxito en algo. Por ello es importante abrir un abanico amplio de tareas.

Podemos clasificar las actividades:

- *Según su papel en la secuencia de aprendizaje*. Un listado de actividades no nos va a dar por sí solo el desarrollo de una capacidad. Teniendo en cuenta el conocimiento que tenemos de nuestros alumnos y del contenido de la materia, será necesario realizar una secuencia de actividades que partiendo de los conocimientos previos de los alumnos asegure un aprendizaje significativo, favorezca el desarrollo de estructuras cognitivas y facilite la aplicación de estos conocimientos a la vida.

© narcea, s.a. de ediciones

Por ello podemos distinguir: actividades de inicio, de reestructuración o desarrollo del conocimiento y de aplicación.

- *Según el tipo de tarea*. Encontramos actividades para:
  - Expresión de ideas, experiencias y opiniones: debates, tormenta de ideas, simulaciones o juegos de rol...
  - Búsqueda de información: consulta bibliográfica, búsqueda de datos...
  - Investigaciones experimentales: actividades de laboratorio, prácticas sencillas...
  - Observación: descripción de personas, animales u objetos, dibujos...
  - Resolución de problemas: cuantitativos, cualitativos, estudio de casos, situaciones problemáticas para tomar opciones...
  - Investigación en el entorno natural o social: salidas al campo, visitas a fábricas o instalaciones, encuestas...
  - Aplicación de informaciones: paneles de preguntas, preguntas a partir de lecturas...
  - Construcciones manuales o plásticas: maquetas, mapas, murales...
  - Expresión escrita: ensayos, informes escritos, redacciones creativas...

Estudios realizados han puesto de manifiesto la importancia de que las personas lleven a cabo actividades en donde entren la mayor parte de los sentidos para que los aprendizajes se consoliden.

Es importante la diversidad de tareas ya que si a un alumno se le somete a actividades puramente intelectuales cuando no ha llegado al periodo de operaciones formales, realmente no realiza los aprendizajes.

7. Evaluación

En cada Unidad Didáctica hemos de dejar constancia de:

- *¿Qué queremos evaluar?* Los logros individuales y de grupo con respecto a los objetivos didácticos. Evaluaremos el proceso seguido, si ha servido para alcanzar los objetivos que pretendía-

© narcea, s.a. de ediciones

mos, y si objetivos, contenidos y actividades han ayudado a lograr lo que nos proponíamos. Así se podrá deducir qué cosas pueden seguir igual, cuáles deben cambiar.

- *¿Cómo lo vamos a evaluar?* A través de una recogida de datos grupal o individual con una ficha de seguimiento, con un diario, con un anecdotario...
- *¿Cuándo lo vamos a evaluar?* Haremos una evaluación inicial de la situación. Recogeremos de modo continuo datos, y realizaremos una evaluación al final del proceso.

Entendemos que la evaluación es fundamental para asegurar que la Unidad favorece el desarrollo de las capacidades del sujeto. Por eso, vamos a utilizarla como una estrategia. Puede aportarnos datos muy concretos para trabajar con cada alumno, pero para que nos aporte esos datos concretos tiene que tener una serie de características que lo permitan, y traducirse en unos instrumentos que lo faciliten.

Tendrá en cuenta de dónde parten nuestros alumnos y los objetivos que deben alcanzar, y al final nos ofrecerá datos de a dónde ha llegado cada uno. Es decir, expresará el resultado a la vez que se preocupará del recorrido, de recoger datos concretos del proceso que ha realizado cada alumno.

De este modo, la evaluación se convierte en un elemento o estrategia fundamental de la práctica educativa, ya que su finalidad es la de reorientar y regular el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta evaluación servirá también al profesor para preguntarse por su enseñanza, por la adecuación o no de la Unidad Didáctica al alumno y por sus aprendizajes.

Condiciones para la innovación y mejora continua

1.ª condición: trabajo en equipo

Actualmente, en muchos de los ámbitos laborales desde un planteamiento de calidad y mejora continua o desde la gestión del conocimiento, el trabajo en equipo es la base sobre la que se construyen las distintas realidades profesionales.

En educación, consideramos el trabajo en equipo del profesorado como una condición, como el elemento previo con el que vamos a poder ir buscando respuestas a las distintas necesidades que van apareciendo en el centro escolar.

© narcea, s.a. de ediciones

Pero la construcción del equipo tampoco es una cuestión de propósito únicamente, sino de planteamiento de un proceso que haga posible ir elaborando en el centro educativo un lenguaje común, una cultura común: como esta tarea es de envergadura, se hace entre todos. Este enfoque de trabajo es educador en sí mismo y fuente de grandes beneficios para todos.

En el modelo educativo anterior, centrado en las áreas del conocimiento, el equipo base eran los Departamentos didácticos o Seminarios, organizados en torno a la materia correspondiente. En el modelo educativo actual, sin anular el anterior, aparece un nuevo concepto de equipo, centrado en los procesos de enseñanza-aprendizaje realizados por un alumno o un grupo de alumnos y en los que interviene «un equipo» de profesores. Es el «equipo educativo» constituido por todo el profesorado que incide en un mismo grupo-clase y que es el responsable de diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje que dicho grupo va desarrollando. En ese espacio clase aparecen los progresos y también los conflictos que día a día ha de resolver el profesorado. Por ello, resulta fundamental que se establezca de forma sistemática el funcionamiento del equipo educativo y que su intervención no quede reducida a situaciones puntuales o a reuniones «apaga fuegos».

El trabajo en equipo, el funcionamiento sistemático del equipo docente es, por tanto, para nosotros, condición indispensable.

El trabajo en equipo es a la vez un punto de partida y de llegada. Es, en definitiva, un camino que se va haciendo. Para que esto sea posible es necesario un doble esfuerzo: que se esté en una disposición favorable para la realización de este camino y que se pongan los medios necesarios desde la organización del centro escolar.

Claves para el proceso de trabajo en equipo

¿Cómo llegar a la realización de un trabajo en equipo? No basta con quererlo, aunque esto sea un punto de arranque imprescindible. Es necesario también diseñar claramente el proceso a seguir.

Todo equipo que quiera realizar una tarea eficaz necesita explicitar qué pretende, a dónde quiere llegar, en definitiva tiene que tener claramente formulado su objetivo, su punto de llegada y deberá señalar de forma sistemática el proceso que va a seguir y las fases del trabajo a desarrollar.

El proceso puede realizarse de diferentes maneras, según sea la realidad de cada equipo, pero siempre tendremos en cuenta:

© narcea, s.a. de ediciones

- Definir la tarea y estructurar lo que hay que hacer.
- Debatir y clarificar los planteamientos teóricos básicos, lo que va a ayudar a hacer un lenguaje común.
- Establecer los procesos a desarrollar con tiempos y personas responsables.
- Tomar decisiones conjuntamente.

El mejor camino a recorrer depende del momento en el que el centro se encuentre. Así, podrá ser igualmente eficaz hacer el proceso partiendo de una reflexión desde la experiencia del aula y desde ahí llegar a formulaciones y acuerdos a nivel general, o bien, haciendo un proceso de toma de decisiones a nivel de todo el centro escolar y progresivamente ir concretándolas para el aula y para cada alumno.

El equipo docente tiene dos tareas fundamentales a las que deberá dar respuesta: el seguimiento del alumnado y la coordinación de la acción educativa.

El seguimiento del alumnado

Todo el profesorado está obligado a ejercer una acción educativa integral que facilite el pleno desarrollo de la personalidad del alumno. Sobre el mismo sujeto converge la acción de un buen número de profesores, cada uno actuando de forma diferente. El responsable de dicho proceso es el equipo educativo coordinado por el tutor o tutora.

Es fundamental que el equipo que incide en la acción educativa de un grupo-clase haga de forma sistemática el seguimiento del grupo y de cada uno de sus componentes. Sólo así podrá ayudar de forma eficaz a avanzar en el crecimiento y la maduración de los mismos.

En esta tarea de equipo es importante realizar un esfuerzo y pasar de las formulaciones y valoraciones amplias o muy generalizadas tales como: «ya conocemos bien la problemática de nuestros alumnos y las dificultades que traen» o «ya sabemos dónde estamos y nuestros alumnos son..., y ya sé cómo actuar con ellos», a hacer descripciones más cualitativas y detalladas que permitan la realización de una reflexión conjunta, tales como: «en este grupo, éste y este otro alumno, ejercen una acción de liderazgo de estas características...», «en este grupo, las problemáticas más generalizadas se centran en torno a...», «con este alumno se ha llevado a cabo este proceso (describirlo), se

© narcea, s.a. de ediciones

ha llegado a estos compromisos (describirlos) y se han puesto estos plazos...». A partir de estos datos se podrá hacer el planteamiento, paso a paso, de un trabajo sistemático y la coordinación con el resto de los profesionales.

Desde ese análisis conjunto de la situación, el equipo educativo podrá ir tomando decisiones respecto a la intervención con el grupo y con cada uno de sus alumnos y alumnas.

Coordinación de la acción educativa: contenidos, actividades, etc.

Esta tarea de coordinación del profesorado es compleja, sobre todo en Educación Secundaria, por el amplio número de profesores y profesoras que forman parte del equipo docente de un grupo y por la implicación que cada uno de ellos tiene en distintos grupos. Pero, precisamente, por la presencia de especialistas de cada área que hace que esté muy atomizado el contenido del aprendizaje, es necesaria una coordinación que permita establecer conexiones entre los aprendizajes de las diferentes áreas y haga posible el desarrollo de la capacidad de relación, síntesis y globalización de los alumnos.

En todo momento y para que la acción educativa sea eficaz y sistemática, el trabajo de reflexión, análisis y coordinación de la programación deberá realizarse en equipo.

Algunos aspectos prácticos que conviene tener en cuenta

El funcionamiento de los equipos educativos requiere que se dé cabida en la organización de los centros escolares a espacios-tiempos ordinarios y sistemáticos para la reflexión, el debate y la toma de decisiones en equipo.

La coordinación del equipo educativo corresponde al tutor. Es ésta una de las funciones que generalmente los profesores-tutores viven con mayor dificultad.

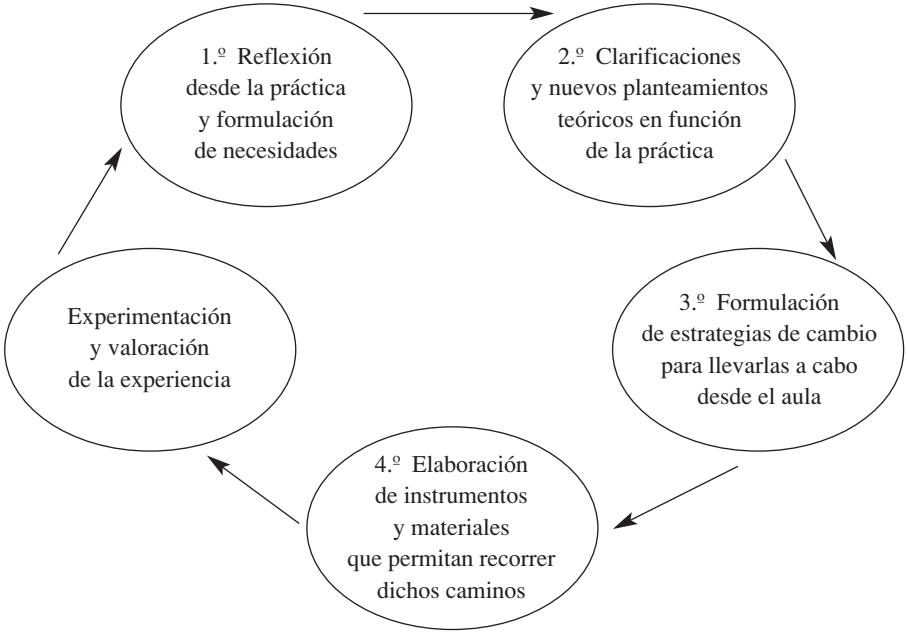
El análisis, el debate, la toma de decisiones, en definitiva la coordinación de los procesos de equipo requieren de técnica si queremos que sean efectivos y prácticos. Si no es así, conseguiremos en poco tiempo que las reuniones de equipos sean algo inútil y tedioso, y haremos que todo el profesorado y especialmente el tutor o tutora procuren evitarlos.

© narcea, s.a. de ediciones

2.ª condición: análisis de la propia práctica

Entendemos que el análisis de la propia práctica es el punto de partida de toda acción que quiera ser motivadora y suficientemente significativa como para que al profesorado le merezca la pena su reflexión y el esfuerzo que supone entrar en una dinámica de innovación.

La práctica es el terreno conocido por el profesorado, de lo que sabe hablar con conocimiento de causa y la realidad en la que puede leer, más allá de la propia acción, los enfoques que la han hecho posible, y a la que puede volver para que sea afectada, una vez que ha realizado una reflexión sobre planteamientos educativos para renovarla y hacerla avanzar. Por tanto, es también punto de llegada.


1.º Reflexión desde la práctica y formulación de necesidades
2.º Clarificaciones y nuevos planteamientos teóricos en función de la práctica
3.º Formulación de estrategias de cambio para llevarlas a cabo desde el aula
4.º Elaboración de instrumentos y materiales que permitan recorrer dichos caminos
Experimentación y valoración de la experiencia

El trabajo realizado por el equipo de profesores se desarrolla siempre simultaneando análisis de la práctica ⇨ reflexión sobre nuevos planteamientos ⇨ elaboración de materiales e instrumentos didácticos ⇨ experimentación ⇨ evaluación ⇨ nueva reflexión desde la práctica.

© narcea, s.a. de ediciones

Una vez realizados los periodos de análisis de la práctica y los planteamientos teóricos, se comienza el proceso de elaboración de los materiales curriculares.

Poner nombre a lo que se hace, identificar el planteamiento educativo que hay detrás de una acción, le provee al profesorado de herramientas importantes para manejar su propia acción y dirigirla hacia un objetivo u otro, y ayuda a superar las prácticas rígidas y sobre todo a entender que no existen las recetas, sino grupos humanos o individuos concretos, con situaciones y necesidades concretas y modelos educativos y finalidades que nosotros, como educadores, podemos utilizar de acuerdo a nuestros objetivos educativos.

Este proceso nos ha permitido realizar planteamientos más coordinados, más integradores, y donde las tareas de profesor-tutor, profesor de área y de apoyo son complementarias y desarrolladas a partir de un programa común integrado en torno al diseño de aula.

3.ª condición: asesoramiento como apoyo para hacer posible los procesos de innovación y mejora continua

Cada vez más, los centros escolares que quieren mantener un nivel de calidad y de innovación necesitan espacios para la reflexión y la presencia de alguien que, actuando como asesor externo, pueda pensar con el equipo educativo, ayudar a un análisis de la práctica más objetivo y dar pistas de avance en el proceso de innovación.

Para un profesor o profesora, la vida del centro escolar y la urgente y exigente respuesta al alumnado, generalmente absorbe todas sus energías. Dado que el día a día del aula exige respuestas inmediatas, es difícil que el profesor pueda permitirse espacios y tiempos para analizar los procesos e introducir los cambios que permitan una mejora continua.

Sin embargo, sabemos que los cambios y mejoras a las que estamos llamados los profesionales de la educación, sólo pueden conseguirse a partir de un análisis de la propia práctica; un análisis llevado a cabo en equipo, de manera que se multiplique la acción y redunde en beneficio de todo el centro educativo.

¿De qué asesoramiento estamos hablando?

Comenzaremos por precisar qué entendemos por asesoramiento y con qué modo de realizarlo nos identificamos. Hay un asesoramiento que

© narcea, s.a. de ediciones

se sitúa fuera de la institución escolar, en una posición de expertos que tiene como objetivo la preparación técnica del profesorado en aquellos temas que deben llegar a conocer para mejor desempeñar la función educativa, y otro asesoramiento que se sitúa desde dentro de la institución escolar, en colaboración con el profesorado, en una búsqueda conjunta que incluye la formación. Esto significa que el asesor, desde su preparación específica, se sitúa en el lugar no del supuesto saber, sino de la relación y el diálogo con quienes tienen entre manos la tarea educativa.

Nos identificamos con este segundo modo de entender el asesoramiento como medio, porque consideramos que se adecua a la mejora de la propia práctica, dadas sus características, ya que:

- Es un *asesoramiento contextualizado,* que se ubica desde el mismo espacio donde se va a realizar el proceso de cambio.
- Se trabaja con todos los componentes del centro escolar, cada uno desde sus funciones.
- Se realiza desde un planteamiento sistémico que, aunque comience en un punto del sistema o en un subsistema, es consciente de las implicaciones y de las repercusiones que van a tener en otros puntos del sistema las distintas actuaciones que se lleven a cabo.
- Parte de la experiencia de quienes están en la tarea educativa, y al servicio de ello se plantean las reflexiones y los contenidos del asesoramiento.
- Es un espacio de intercambio de posiciones y opiniones, de reflexión sobre la tarea concreta y búsqueda de los cambios que se han de dar.
- Lo más importante es favorecer el análisis dentro de un marco conceptual que permita dar cuenta de lo que se vive en la realidad.
- Se concibe como un proceso en espiral en donde las intervenciones tienen un hilo conductor, no son compartimentos estanco y pueden dar lugar a otros cambios.

Toda práctica de asesoramiento está sustentada por concepciones teóricas que condicionan el modo de trabajo. La reflexión y confrontación de la teoría en la práctica es un quehacer continuado, que nos va ayudando a realizar un proceso de trabajo sistemático y coherente, apoyado no en acciones «puntuales», sino en un proceso que va dando estructura a nuestro hacer diario.

© narcea, s.a. de ediciones

El modelo de intervención que está detrás de este asesoramiento se sustenta básicamente en dos enfoques teóricos: la concepción constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje y el ámbito escolar como un entramado de relaciones que constituye un sistema.

Ambos enfoques, «constructivista» y «sistémico», confluyen en un modo de actuación en el que la acción concreta entra en relación con el conjunto de actividades propias de la escuela. Todos los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje y del contexto educativo en el que se desarrollan, pasan a ser considerados como elementos imprescindibles para la acción.

Sin prescindir del trabajo sobre situaciones puntuales, este modelo de asesoramiento enfoca el tratamiento hacia objetivos con una mayor incidencia en la institución escolar (organización, metodología, definición de objetivos, etc.) e implica a todos los agentes del proceso.

Enfoque Sistémico

Aporta a nuestro modelo de asesoramiento el principio de que toda acción educativa se da en un marco de comunicación y de relación con otros sujetos. Las acciones educativas tienen sentido desde una perspectiva interpersonal, no sólo como aquello que se gesta en el interior de cada uno. De hecho, lo que sucede en una situación educativa depende del contexto en el que ocurre y de las relaciones que se establecen.

Las experiencias educativas puntuales forman parte de una secuencia y no pueden ser comprendidas de modo aislado. No hay un inicio y un final sino un conjunto de causa-efecto que interacciona dinámicamente (causalidad circular). De ahí que las experiencias deban situarse en un marco global, en donde el contexto es básico porque es lo que las hace significativas. Sin el contexto, la acción educativa concreta no tiene significado.

Cuando la experiencia educativa de un profesor en su aula no funciona, ¿qué sucede a su alrededor?, ¿qué sucede con las experiencias que se están dando a su lado?, ¿cómo funcionan en su clase los otros profesionales?, ¿qué estrategias utilizan?, ¿por qué a ellos les funcionan sus estrategias?, ¿qué sucede cuando todos se ponen de acuerdo? El análisis no lo situamos en algo muy concreto, ni en una experiencia puntual, sino en lo que sucede en el contexto, en las relaciones, en la interdependencia de las acciones en su conjunto. No se trata de encontrar un «culpable», sino de algo más complejo y a la vez menos agresivo, que no va tras las personas sino que entra en el análisis de las acciones, nos implica a todos, lo que da mayor libertad.

© narcea, s.a. de ediciones

En este análisis deberemos tener en cuenta los distintos contextos en los que se da la acción educativa, porque la escuela es un sistema abierto, en interacción con otros subsistemas y cualquier cambio que se introduzca en alguno de los subsistemas repercute en los demás.

Desde esta perspectiva sistémica, la intervención en una parte del sistema puede provocar algún cambio, que sea revulsivo y desbloqueante y puede inducir progresivamente a nuevos cambios.

Es significativa cualquier acción que provoque un cambio por pequeño que sea en la dirección deseada. No siempre se va a poder incidir donde más se necesita, pero sí en otros puntos que, sin duda, influirán en otras partes del sistema. Los cambios pueden darse en la metodología, en la organización, en las relaciones y en las actitudes. Cualquiera de estos cambios puede beneficiar al conjunto. Lo importante es ser conscientes de ellos y saber manejarlos.

El constructivismo como referencia

Para entender este enfoque, recordemos las características del modelo conductista del aprendizaje con el que nos hemos movido y actuado durante tiempo.

Un asesoramiento basado en un modelo conductista se sitúa fuera. Alguien, el experto, transmite nuevos enfoques educativos, planteamientos teóricos y nuevos modos de funcionamiento para que sean conocidos por el profesorado. Se espera que el profesorado al conocerlos los recoja, los asuma y luego los introduzca en su modo de trabajo, cambiando sus prácticas por otras mejores. Puede darse, a continuación, experiencias donde se expresan los nuevos enfoques, a modo de entrenamiento en donde el cambio se da por la «convicción» de que lo aprendido es mejor.

Sin embargo, para Vygostky y los constructivistas, el proceso de construcción del conocimiento se realiza cuando el sujeto puede relacionar lo nuevo con lo que ya sabe, y lo incorpora a sus propios esquemas de conocimiento, a la experiencia en su práctica diaria. De aquí la importancia de poder explicitar los esquemas previos que cada uno tiene y a los que responden sus planteamientos teóricos y sus prácticas educativas.

En cualquier proceso de innovación es necesario que el asesoramiento parta de lo que los profesionales de la educación entienden y saben hacer, porque para que puedan construir nuevos esquemas conceptuales y experienciales, es necesario proceder paso a paso, conociendo bien cuáles han sido los pasos dados anteriormente. Una vez más lo que interesa, más que acumular conocimientos, es desarrollar

© narcea, s.a. de ediciones

las estructuras mentales adecuadas que les permitan construir nuevos esquemas de acción para la práctica educativa.

Es decir, en el asesoramiento no podemos conformarnos con la comunicación de nuevos modelos educativos, de planteamientos teóricos que favorezcan el cambio, sino que hay que dar espacio para el diálogo sobre las experiencias desarrolladas y los presupuestos teóricos sobre los que se asientan, de manera que entremos en profundidad en las razones que hacen que un profesor o un conjunto de profesores trabaje de una determinada manera, para que la información que se dé desde el asesoramiento, entre en diálogo con la estructura cognitiva de los sujetos que es donde se sitúa el entramado conceptual de su forma de trabajo.

Estamos ante un enfoque del asesoramiento configurado desde el modelo de colaboración frente al modelo conductista o de transmisión, en el que se han basado muchas de las intervenciones de asesoramiento anteriores.

Para que podamos entender mejor las diferencias existentes entre un modelo y otro, vamos a contraponerlos de forma esquemática atendiendo a varias dimensiones.

MODELO CONDUCTISTA, DE TRANSMISIÓN	MODELO DE COLABORACIÓN, EDUCATIVO
CONCEPTO DE LA FORMACIÓN	
Puede ser impartida a individuos o a grupos. Se plantea desde la transmisión de conocimientos teóricos para que sean asumidos y posteriormente se puedan aplicar.	La formación se da dentro del contexto en el que se trabaja. Se plantea desde la reflexión del equipo educativo sobre su práctica educativa.
OBJETO DE LA INTERVENCIÓN	
El cambio de planteamientos educativos y métodos de trabajo científico en el aula y con el alumno. Se trata de transmitir nuevos conocimientos que puedan iluminar la práctica.	El análisis del proceso educativo: planteamientos teóricos, metodología, estrategias de intervención, para llegar a la innovación y a la mejora.
DIAGNÓSTICO	
Se busca una rápida identificación de los mecanismos debilitados y de los factores responsables del no funcionamiento del centro escolar o del aula. Realizado por expertos.	Identificación de los mecanismos interactivos que influyen en el origen y mantenimiento de una necesidad de mejora en el proceso. Se realiza desde un método de investigación-acción y con un trabajo en equipo. Realizado por todo el profesorado implicado, asesorado por alguien que actúa como mediador.

sigue ▶

© narcea, s.a. de ediciones

▶

Metodología	
Se desarrolla a través de acciones puntuales en las que los expertos valoran el proceso seguido y dan normas para la mejora a realizar.	Se desarrolla a través de encuentros sistemáticos dirigidos a que el propio profesorado analice el proceso de enseñanza-aprendizaje y vaya buscando respuestas que le permitan mejorar su propia práctica, donde el mediador ofrece pistas y claves para la reflexión y toma de decisiones del grupo.
Concepto de asesor	
Es el experto externo. El que «sabe». Si no hay resolución rápida y satisfactoria de la demanda, se produce decepción y genera actitudes de desconfianza y de recelo hacia el asesoramiento.	Es el experto que se sitúa desde dentro del centro escolar, trabajando con el claustro, buscando con el profesorado posibles respuestas para las necesidades detectadas.
Papel del asesor	
Es de especialista. Es el que está preparado en los temas educativos y ofrece conocimientos al profesorado para mejorar su práctica.	Es un papel de mediador. Hace que el profesorado se haga más consciente y ponga palabra a lo que piensa y hace. Posibilita el intercambio de opiniones y pareceres desde una actitud de respeto mutuo que conduzca a una construcción colectiva.
Profesorado	
Pone en práctica los aprendizajes traduciéndolos desde sus esquemas. La innovación es un planteamiento externo. Acabado el asesoramiento puede no sentirse capaz de seguir innovando.	Se siente valorado por el asesor sobre la práctica que desarrolla. Al entrar en diálogo con quien asesora, tiene más elementos para analizar su propia práctica. Se da una colaboración real entre asesor y asesorados. El profesorado va sintiendo cada vez más capacidad de competencia. Aparecen nuevos roles para ayudar a llevar la experiencia adelante.

Destacamos en el modelo de asesoramiento de colaboración algunos aspectos de singular importancia:

- *La concepción del trabajo en equipo como punto de partida y como punto de llegada:* el asesor trabaja con el profesorado y con el resto de profesionales en la búsqueda de respuestas.
- *La elaboración de instrumentos educativos,* ligados al currículo y al proceso de enseñanza-aprendizaje, para la observación y el análisis.

© narcea, s.a. de ediciones

- *La importancia del contexto,* como lugar para la evaluación, la identificación de las necesidades y la intervención.

Asesoramiento como Colaboración

Este tipo de asesoramiento se realiza en un contexto muy concreto: la institución educativa. La analogía con la Zona de Desarrollo Próximo, a efectos didácticos, continúa siendo adecuada en este caso pues concede al asesoramiento una función de colaboración, siendo el asesor un guía para que el centro escolar y el profesorado consigan estadios superiores de funcionamiento institucional, lo que define con nitidez el punto de vista constructivista.

El asesor, al situarse en la Zona de Desarrollo Próximo institucional, tiene como objetivos de su trabajo[2]:

- *Partir de la situación inicial* de la Institución, de las concepciones del profesorado sobre los procesos educativos, de sus prácticas en el aula y de su modelo de gestión y organización, descubriendo las necesidades que van a actuar como fuerzas para dar los siguientes pasos en la dirección del modelo educativo.
- *Ayudar al equipo directivo y a los equipos docentes para la toma de decisiones* ajustadas a los objetivos planteados y a las peculiaridades del centro escolar, en especial en lo referente a los procesos de elaboración y al cumplimiento de medidas formuladas en los distintos documentos con los que regula su actividad.
- *Favorecer la coordinación y la eficacia de las reuniones, la corresponsabilidad* de los implicados en el cumplimiento de los acuerdos, el seguimiento de las acciones iniciadas y su puntual y correcta evaluación y revisión.
- *Facilitar la creación de redes de comunicación* entre toda la comunidad educativa y contribuir a su desarrollo y fluidez.
- *Ayudar a los docentes a realizar un análisis y reflexión compartida* de sus prácticas cotidianas es una de las finalidades más importantes del asesor y que afectan a toda la acción educativa: a la adaptación del currículo, al cómo enseñar, a la acción educativa desde la tutoría.

[2] Estos objetivos están tomados de la práctica y de la sistematización del asesoramiento psicopedagógico en el libro de Monereo, C. y Solé, I. (coords.) (1996): *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Alianza. Madrid.

© narcea, s.a. de ediciones

Un asesoramiento entendido desde los planteamientos realizados anteriormente atiende tanto al proceso de enseñanza como al de aprendizaje, es una tarea continua que alcanza en su asesoramiento y elaboración a todos los elementos y a todos los agentes del mismo, se concibe como una tarea de equipo que se lleva a cabo en el centro escolar y en el aula, a través de los diferentes equipos: equipo directivo, equipos docentes, departamentos, comisión de coordinación pedagógica, etc.

Está organizada y programada partiendo de las necesidades sentidas y se inserta en el Proyecto Educativo y en todos los documentos que se elaboran en el centro escolar.

Los principios desde los que se lleva a cabo la intervención asesora son:

- *Partir de las necesidades que el profesorado ha explicitado* en aquellas situaciones en las que el equipo de profesores reconozca la necesidad de una intervención específica con colaboración. Sólo cuando los programas se reconocen como respuestas a necesidades, el profesorado se implica en ellos de forma activa. De esta manera, aseguramos que nos situamos en la Zona de Desarrollo Próximo del profesorado, es decir, en aquello que se siente capaz de hacer con ayuda o asesoría.
- *Contextualizar las necesidades*. No hay programas de asesoramiento estándar. Cada demanda necesitará ser concretada en cada realidad para dar la respuesta adecuada y plantear el proceso que mejor se ajuste a las capacidades y características del profesorado porque, con las mismas necesidades, con unos equipos se podrán desarrollar unos programas y con otros equipos, otros.
- *Definir las tareas y responsabilidades de cada uno y llevar a cabo cada programa desde un planteamiento de equipo,* es decir, tendremos que expresar claramente las tareas y el papel que corresponde a cada persona implicada y las relaciones que se establecen entre unos y otros.
- *Realizar el seguimiento y la evaluación de los programas de forma conjunta* y sistemática a lo largo de todo el proceso, de modo que vayamos analizando qué aspectos han ayudado y qué aspectos hay que cambiar para ir dando los pasos que se vean necesarios ya durante el propio proceso, o bien al final del mismo, de cara al siguiente curso.

© narcea, s.a. de ediciones

El centro escolar, lugar para la colaboración

Estamos hablando de la implicación de todo el centro escolar, de la decisión de un claustro de caminar hacia el cambio, reflexionando, dialogando y decidiendo juntos en torno a los elementos que deben cambiar y en qué dirección deben hacerlo.

Desde la experiencia, podemos decir que la asesoría debe plantearse como una colaboración donde el profesorado es el protagonista principal, quien debe sentir y concretar la necesidad del asesoramiento.

La ayuda hay que establecerla precisamente donde se sitúa la necesidad, haciendo un diálogo constante entre la realidad percibida, los marcos teóricos en donde se puede situar el cambio y los procesos a seguir a modo de pasos que se apoyan unos en otros, y que deben ser comprendidos y asumidos, sin saltos en el vacío que hagan perder la conexión con la realidad.

Cuando hablamos de que todo el centro escolar debe asumir un proceso de innovación, no significa que todo el profesorado vaya a una, pues también los ritmos del profesorado son distintos. Incluso los deseos de cambio son diversos. Sin embargo, cuando un número significativo de un claustro se decide a realizar un proceso, actúa de ayuda para los menos convencidos de la necesidad, que siempre existirán en una organización. Éste es el primer cambio que hemos de realizar: de trabajar solos a coordinarnos y pensar con otros, o de trabajar «juntos» a trabajar en equipo.

En la tarea de asesoramiento a una organización o comunidad educativa, es fundamental conocer cuál es el punto de partida: qué concepción existe sobre la educación y sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, cuáles son las prácticas reales que se llevan a cabo y de qué manera se gestionan y organizan. Este primer acercamiento nos va a ubicar en las fuerzas que ya existen en el centro escolar, en las implicaciones distintas del profesorado, en elementos básicos que son valorados y que pueden actuar como motivadores para hacer el proceso. Por otro lado, la detección de las motivaciones del profesorado y de sus expectativas ayuda a un diálogo más directo y real, que permitirá poner desde el principio las bases a partir de las cuales se puede ir definiendo el proceso de acción-reflexión-acción.

Si bien se aspira a que la comunidad educativa asuma el cambio como el modo ordinario de actuación de forma permanente y que afecte a todos los ámbitos del proceso educativo, éste no se podría hacer sin una identificación de aspectos concretos sobre los que actuar, sabiendo que la buena elección en el punto de partida puede

© narcea, s.a. de ediciones

provocar otros cambios en cadena. Estamos ante un planteamiento sistémico de la acción. Las mejoras pueden venir desde cualquier lugar y actuar como ondas expansivas o a modo de círculos concéntricos, basta con que haya algún profesor que movilice o algún equipo implicado. Sin embargo, hay algunos espacios desde los que la intervención será más significativa.

El *equipo directivo* es el que debe realizar el análisis primero de las necesidades, con ayuda del claustro, y es el responsable último de las acciones que se vayan a llevar a cabo.

El *profesorado* debe hacer su propia definición de las necesidades y su compromiso con el proceso, desde los distintos equipos en que está organizado: Comisión de Coordinación Pedagógica, Departamentos, Equipos de Tutores, etc.

Otro elemento de especial interés son las personas que actúan como *coordinadores* de los posibles programas de innovación o mejora continua y que desempeñan un papel de enlaces y/o mediadores entre el centro escolar y los asesores.

Es necesario, asimismo, definir el proceso a seguir que va a servir de hilo conductor del cambio.

Proceso de asesoramiento

Es la sucesión de tareas y responsabilidades que cada persona asume, modos y tiempos, de forma que sea posible llevar a cabo la experiencia.

Se trata de un modo de trabajo basado en la reflexión sobre la práctica, que tras la reflexión se ilumina teóricamente, planteando nuevas prácticas como nuevas hipótesis de trabajo, para llevar a cabo. A partir de estas nuevas experiencias se recogen datos que favorecen un nuevo análisis.

Una clave importante para este asesoramiento es la *continua referencia a las decisiones* tomadas, así como la búsqueda de coherencia entre éstas y la acción desarrollada en la práctica. Este modo de trabajo nos hace más sensibles y más capaces de valorar los microcambios que se van produciendo y que son pasos necesarios para seguir caminando. En este proceso es fundamental el trabajo en equipo, las reuniones con el equipo directivo y coordinadores de los programas de innovación y mejora, y con los distintos equipos de profesores. En todo caso, unas y otras reuniones forman parte del continuo de proceso que será previamente formulado, y en donde la búsqueda de mejora, en términos concretos, es el eje del trabajo.

© narcea, s.a. de ediciones

Las *reuniones con el equipo directivo y coordinadores de los programas* permiten a lo largo del proceso realizar el diseño de la experiencia, volver sobre el trabajo haciendo una reflexión metacognitiva. Es decir, reflexionando sobre el propio proceso, se provoca la reflexión más allá de lo que está sucediendo, las dificultades y las posibilidades, los apoyos que se van necesitando en el camino.

Las *reuniones con los equipos de profesores* son los momentos de encuentro para la puesta en común, la iluminación, profundización y toma de decisiones. Esta acción que pone en diálogo a todos los componentes de la organización hace posible el análisis y la reflexión compartida de sus prácticas en el aula, situación que favorece el enriquecimiento mutuo y la creación de redes de comunicación entre todos los componentes del claustro.

En este entramado, la tarea de los asesores se centra fundamentalmente en:

- Clarificar y concretar las necesidades.
- Realizar cuestionamientos sobre la práctica y sobre los planteamientos de fondo y el seguimiento.
- Ofertar instrumentos concretos que ayuden a realizar el proceso, tales como el planteamiento, marco e iluminaciones teóricas en relación con la necesidad sentida, la concreción de los procesos con explicitación de personas, tiempos y materiales necesarios, instrumentos de seguimiento y evaluación.
- Contextualizar las necesidades y concretar las experiencias educativas que se deciden llevar a cabo.
- Ser referencia constante a lo largo del proceso, con determinación de momentos concretos de encuentro y trabajo con los distintos equipos.

El primer paso de actuación en el asesoramiento a un centro escolar consiste en la escucha de sus necesidades y en plantear un proceso que entre en sintonía con su cultura y modo propio de hacer y pensar, pues entendemos que ésta es la única manera de realizar un diálogo que sea significativo. Esta actuación que es flexible y adaptada se va realizando sobre una estructura que va dando forma, orden y sistematización a las acciones que se llevan a cabo. Siendo único y distinto el proceso de cada centro escolar, podemos encontrar elementos comunes y diferenciadores.

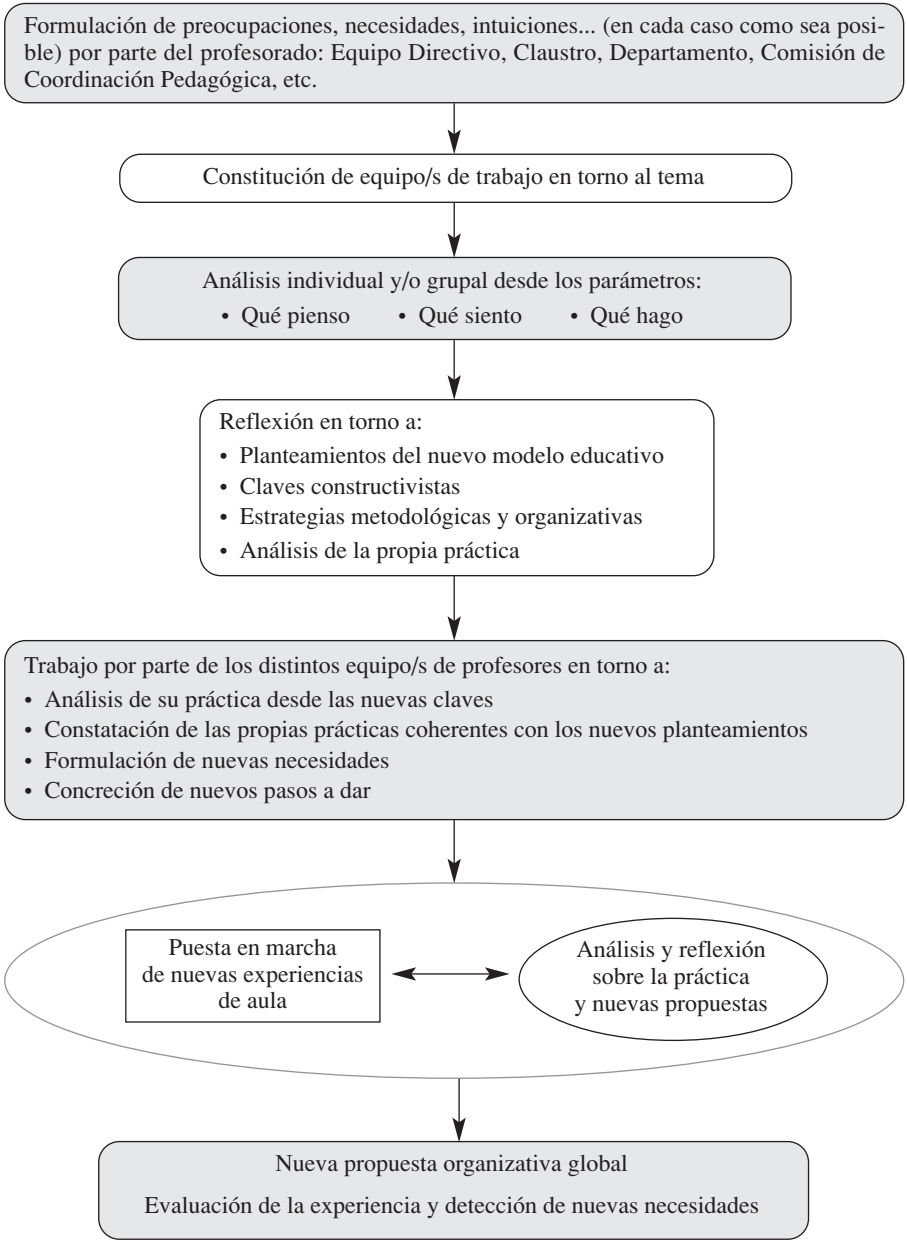
© narcea, s.a. de ediciones

Los elementos comunes, planificados previamente con detalle, se concretan sin que esto suponga una metodología rígida, surgiendo y situándose cuando en el diálogo con el equipo directivo se ve que ha llegado el momento, que el profesorado lo siente como una necesidad, es decir, cuando puede ser realmente significativo para ellos. Esto exige para los asesores entrar en una relación dialogante, positiva, con el profesorado y en la comprensión de lo que sucede en el centro escolar. Los profesores tienen la información y los enfoques de lo que se trata. A los asesores, les corresponde actuar a partir de donde el profesorado se siente seguro y competente para poder ayudar en aquello en lo que se presenta como necesidad.

En el diagrama siguiente, se formulan dichos elementos. En todos ellos se parte de las competencias y posibilidades del profesorado, lo que permitirá afrontar nuevos retos apoyados en sus propias fortalezas.

© narcea, s.a. de ediciones

DIAGRAMA DEL PROCESO SEGUIDO EN LA EXPERIENCIA DE ASESORAMIENTO


Formulación de preocupaciones, necesidades, intuiciones... (en cada caso como sea posible) por parte del profesorado: Equipo Directivo, Claustro, Departamento, Comisión de Coordinación Pedagógica, etc.
Constitución de equipo/s de trabajo en torno al tema
Análisis individual y/o grupal desde los parámetros:
• Qué pienso • Qué siento • Qué hago
Reflexión en torno a:
• Planteamientos del nuevo modelo educativo
• Claves constructivistas
• Estrategias metodológicas y organizativas
• Análisis de la propia práctica
Trabajo por parte de los distintos equipo/s de profesores en torno a:
• Análisis de su práctica desde las nuevas claves
• Constatación de las propias prácticas coherentes con los nuevos planteamientos
• Formulación de nuevas necesidades
• Concreción de nuevos pasos a dar
Puesta en marcha de nuevas experiencias de aula
Análisis y reflexión sobre la práctica y nuevas propuestas
Nueva propuesta organizativa global
Evaluación de la experiencia y detección de nuevas necesidades

© narcea, s.a. de ediciones

4. Estrategias que afectan a la organización

Todo profesor podría hacer una relación de las estrategias que utiliza, con mayor o menor éxito, para intentar responder a las exigencias que le plantean las características variadas y muchas veces complejas del alumnado. Como decía el físico Stephen W. Hawking, en la inauguración de los juegos olímpicos de Barcelona, «todos somos especiales, porque no existe lo que llamamos vulgarmente un ser humano estándar» y esta afirmación, en educación, se vuelve especialmente significativa, por lo que supone para el profesorado trabajar con la diversidad existente en cualquiera de los grupos-clase.

Las estrategias metodológicas son un medio de que dispone el profesorado para ayudar a que el alumnado, de forma individual y de modo grupal, realice su propio itinerario de la manera más provechosa posible para su crecimiento y para el desarrollo de sus capacidades. Se integran en la programación y se desarrollan en cada Unidad de Experiencia, explicitando el sentido de proceso de la experiencia educativa.

Hablar de estrategias metodológicas no es plantear técnicas aplicables directamente, como quien pone en práctica una buena receta y asegura con ello un buen resultado.

En este caso, los ingredientes tienen mucho que ver con los planteamientos básicos, con los modelos educativos que manejamos cada uno. El contraste con lo planteado en los capítulos anteriores es condición indispensable para que las estrategias metodológicas aquí propuestas tengan sentido y sean aplicables con éxito. Por ello, quizá

© narcea, s.a. de ediciones

PARA REFLEXIONAR

MIRANDO AL CENTRO ESCOLAR Y AL AULA

Fase 0: «lo que hago y lo que sé»

Tarea: Se trata de hacer un primer tanteo, de forma individual, sobre estrategias metodológicas existentes, para ir discriminando entre las que se conocen y las que realmente se han trabajado en el aula.

MEDIDAS	SÉ EN TEORÍA	HE EXPERIMENTADO
• Agrupamientos flexibles • Contrato didáctico • Desdobles • Evaluación descriptiva • Procedimientos de evaluación diversos • La investigación como procedimiento • Apoyo individual • Grupos cooperativos • Tutorización entre iguales • Agrupamientos específicos • Flexibilización del tiempo • Evaluación inicial • Actividades y materiales diversificados		

© narcea, s.a. de ediciones

antes de seguir adelante, haya que volver a releer críticamente los capítulos anteriores y hacer el esfuerzo de formular, si no lo hemos hecho ya, el modelo educativo que en realidad tenemos cada uno dentro y desde el que deseamos encontrar las respuestas de nuestra práctica.

Presentamos a continuación algunas estrategias metodológicas acompañadas de las «buenas prácticas» correspondientes, fruto de diferentes experiencias educativas llevadas a cabo en centros escolares de características y contextos diversos. Todas ellas han nacido de la preocupación por buscar respuestas para las múltiples necesidades del alumnado del aula ordinaria y, también en todos los casos, el profesorado ha debido aportar un plus de esfuerzo y dedicación que a su vez se ha convertido posteriormente en satisfacción y nuevos deseos de innovación. Son estrategias para profesores que quieren «educar», que les preocupa ayudar a crecer a sus alumnos y que pueden ser aplicables en diferentes situaciones escolares.

Hablar de estrategias significa hablar de procedimientos abiertos, no estándar ni transportables, que han de ser reformulados por el profesorado que, a su vez, ha de sentirse identificado con ellos, ya que en la mayoría de las ocasiones le exigirá dedicación de tiempo para la planificación y seguimiento de la práctica correspondiente.

Organización de los agrupamientos

Uno de los factores que los centros escolares suelen resolver con fórmulas automáticas es la adjudicación de cada alumno a un grupo-clase, según su edad. Sólo de forma muy excepcional se decide el agrupamiento del alumnado por otros procedimientos. Sin embargo, esto no significa que con esta organización estemos creando agrupaciones homogéneas. En realidad los grupos homogéneos no existen. Numerosos estudios internacionales así lo demuestran. Hoy sabemos que en cada grupo clase se dan diferencias en los estilos de aprendizaje, en los intereses, en los contextos socioculturales de procedencia, en las capacidades, etc., que dan como resultado grupos heterogéneos y plurales.

Uno de los elementos que afectan a la posibilidad o dificultad para atender a la diversidad es precisamente el modo de agrupar a los alumnos. Por esto, necesitamos prestar atención a la composición de los grupos educativos.

© narcea, s.a. de ediciones

Los grupos heterogéneos aportan mayor riqueza. La diferencia de intereses, motivaciones, capacidades, etc., puede ser aprovechada para enriquecimiento mutuo de los alumnos.

En el ambiente social y escolar flota una cuestión que se hace explícita en repetidas ocasiones: ¿qué es mejor, agrupamientos heterogéneos o agrupamientos homogéneos? Nadie discute que la sociedad nos sitúa de forma heterogénea y que ahí es donde el ciudadano ha de saber desenvolverse pero, y ¿en la escuela?, y ¿frente a los aprendizajes? Cuando los grupos son «muy heterogéneos» (¿qué es «muy»?), suelen decir los profesores que «los mejores pierden, porque hay que dedicarse más a los que van peor».

Es éste un debate controvertido y sin respuestas únicas. Lo que sí está claro es que intervenir en las aulas como si todos los alumnos y alumnas que tenemos en ellas fuesen iguales, sin discriminar actuaciones ni destinatarios, es tanto como garantizar la ineficacia y alejarse del propósito de cubrir las necesidades de cada uno de ellos. Se trata más bien de entrar en las claves de la inclusión y de la exclusión que hay detrás de las decisiones que vamos tomando.

Habrá exclusión si nuestro planteamiento pretende quitarse a los alumnos problemáticos; habrá inclusión si el objetivo es ayudar a que cada alumno construya el conocimiento desde el escalón al que haya llegado y se comunica esto a los profesores y a sus compañeros.

Habrá exclusión si se clasifica a los alumnos según su aprendizaje, bueno o malo, según los cánones escolares. Habrá inclusión cuando no se valore a los alumnos de forma global, sino que las valoraciones tengan que ver con la necesidad de que cada uno haga su propio camino, siendo mejores aquellos que se retan a sí mismos y dan nuevos pasos, sean los que sean.

Habrá exclusión si en el aula seguimos trabajando de la misma manera con los alumnos que han desarrollado unas capacidades, que con otros que están en proceso. Habrá inclusión cuando adaptamos la programación y la metodología a los alumnos y hacemos posible que todos experimenten el éxito en la tarea y se sientan capaces de querer trabajar más y afrontar nuevos retos.

Habrá exclusión si la evaluación se realiza en términos cuantitativos y absolutos con valoraciones genéricas (bien, mal, regular) que no aportan datos concretos. Habrá inclusión cuando devolvamos al alumno las características de su aprendizaje y el momento de su proceso, de manera que conociendo datos concretos pueda saber por dónde seguir trabajando.

Es decir, está en el profesorado la posibilidad de hacer una u otra cosa. Los argumentos del alumnado para clasificar a sus compañeros o

© narcea, s.a. de ediciones

a sí mismos dan al traste, dependiendo de cuáles sean los argumentos del propio profesorado.

La solución no depende sólo de los agrupamientos pero como hemos apuntado anteriormente, son un elemento significativo. Lo importante es diversificarlos y adecuarlos según la actividad que vayamos a desarrollar.

Apostamos por utilizar la homogeneidad o la heterogeneidad de los grupos en función de las propuestas didácticas que se planteen. Presentamos, a continuación, algunos modos de organizar agrupamientos como complemento al agrupamiento ordinario del grupo-clase.

Agrupamientos flexibles

Son una estrategia que prioriza la homogeneización a partir de uno o más criterios. Sólo se agrupa de forma homogénea durante unas horas semanales. El resto, cada alumno está en su grupo de referencia. Se plantea el proceso de forma que sea posible que el alumno pase de un grupo a otro a medida que va realizando su proceso de aprendizaje.

Esta flexibilización favorece la personalización e individualización de los procesos de aprendizaje, ya que la intervención del profesorado puede centrarse mejor en las necesidades explicitadas en el grupo de trabajo.

Generalmente en este agrupamiento se implican todos los grupos de nivel y/o ciclo. Esta forma de agrupamiento supone:

- Organizar los grupos-clase de manera diferente para un área concreta.
- Posibilidad de atender de forma más adecuada al alumnado, tanto al que va mejor como al que presenta más dificultades.
- Planteamiento eminentemente integrador, ya que establece un tratamiento diferenciador para todos los alumnos.
- El alumnado puede pasar de uno a otro grupo dependiendo del progreso realizado o de la tarea a desarrollar.
- Si contamos con un profesor de apoyo podría aumentarse el número de grupos, por lo que sería posible distribuir al alumnado en menor número por grupo.

© narcea, s.a. de ediciones

Las ventajas del agrupamiento flexible son: permite adaptar el currículo a la realidad de cada alumno/a y de cada grupo; se respeta y favorece el ritmo de los más lentos y de los más rápidos; busca que cada alumno, según sus características, pueda experimentar el éxito, lo que favorece la motivación por el aprendizaje; exige implementar estrategias metodológicas en el aula que favorezcan el trabajo individualizado, el seguimiento de cada alumno y el trabajo en grupo.

Sin embargo sus puntos débiles son: peligro de «etiquetar los grupos»; exige elaborar programaciones diferenciadas para cada uno de los grupos; pide un esfuerzo muy singular de coordinación del profesorado.

Algunos aspectos que es necesario asegurar previamente son: que el profesor «se sienta bien» con los grupos que «le toca» trabajar; que estén bien especificados los criterios de evaluación de cada grupo para tener claro el nivel que va a exigir a los alumnos y los «enganches» con los conocimientos que se van construyendo en los otros grupos; que estén bien formulados los criterios de flexibilización para tener claro cuándo y cómo pueden acceder los alumnos de unos grupos a otros; que se utilicen estrategias metodológicas adecuadas a cada grupo, que permitan integrar a los nuevos alumnos que van accediendo progresivamente.

Es fundamental el trabajo en equipo del profesorado que se hace cargo de los distintos grupos flexibilizados, con el fin de que se pueda realizar de forma coordinada el paso de los alumnos de un grupo a otro, para que los cambios se lleven a cabo en los momentos oportunos y para realizar programaciones adaptadas a los distintos niveles y relacionadas entre sí.

Para que los agrupamientos flexibles pasen a ser una estrategia metodológica que favorezca la construcción del conocimiento en cada alumno, en todos los alumnos, el equipo educativo debe tomar algunas decisiones previas:

- *Criterios de agrupamiento*. Los criterios pueden ser múltiples: nivel de competencia curricular, intereses, autoestima, comportamientos, etc. Estos criterios condicionan la intervención y la adaptación de la programación. Cuanto más concretos sean, más favorecerán el trabajo eficaz con los grupos. Por ejemplo, si elegimos el criterio de los conocimientos que tienen: ¿vamos a poner juntos a aquéllos que tengan una nota semejante, que hayan aprobado, suspendido, sean notables...? o ¿vamos a tener en cuenta su nivel de competencia curricular, es decir, qué capacidades concretas han desarrollado, qué conocimientos han construido y hasta dónde, en qué medida y qué necesidades tie-

© narcea, s.a. de ediciones

nen? Los agrupamientos van a ser distintos si se toma un criterio u otro. Podremos ofrecer una ayuda más adecuada cuando el criterio es el nivel de competencia curricular, pues nos obliga a valoraciones en aspectos concretos, más que cuando el criterio es cuantitativo o referido a una nota global.

- *Criterios de evaluación* o indicadores de exigencia que van a permitir ubicar al alumnado en un grupo o en otro y hacer el seguimiento del proceso que realiza cada uno de los grupos y cada alumno.
- *Criterios de flexibilización,* es decir, cuándo y de qué manera se va a hacer el cambio de grupo: ¿en cualquier momento?, ¿en momentos concertados de antemano?, ¿qué criterios nos van a permitir tener datos para que los alumnos pasen de un grupo a otro?
- *Información, diálogos y negociaciones con alumnos y padres.* ¿Cómo vamos a dar a conocer esta medida a los alumnos?, ¿cómo les informaremos del grupo que les corresponde para que entiendan que esto es una ayuda?, ¿cómo se lo vamos a comunicar a los padres?, ¿en qué momento?, ¿cómo vamos a lograr su apoyo?

Es fundamental y previo para el desarrollo de los agrupamientos flexibles:

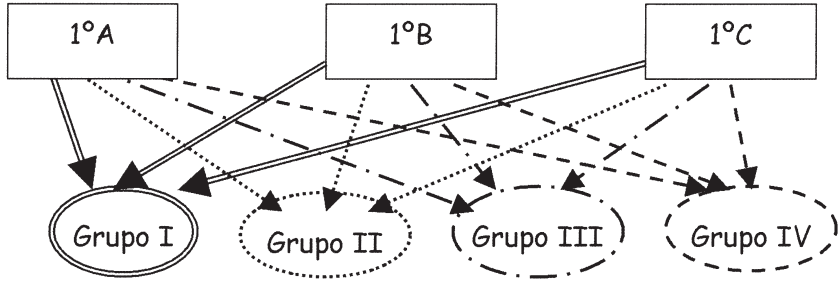
- *La coordinación, el trabajo en equipo del profesorado.* Se trata de una estrategia básica y fundamental para poder llevar adelante los agrupamientos flexibles. Este modo de trabajo necesita de una estrecha coordinación y de un trabajo en equipo, tanto para la creación de un lenguaje y una cultura común, en la que todos entendamos lo mismo, como para el seguimiento del alumnado y la garantía de la flexibilidad del agrupamiento.
- *La metodología.* No se puede trabajar de la misma manera en los diferentes grupos, ya que las características del alumnado exigen diferente tratamiento. Habrá que reflejar en la programación las distintas estrategias que van a ser utilizadas con cada uno de los grupos. Prácticas tales como el plan de trabajo, la puesta en común, los materiales y actividades diferenciadas, pasan a ser indispensables en este tipo de experiencia educativa.

Es un modo de agrupar al alumnado favoreciendo la homogeneización en algún aspecto. Generalmente se desarrollan implicando todos los grupos de nivel o de ciclo. A continuación ejemplificamos este tipo de agrupamiento con unas experiencias.

© narcea, s.a. de ediciones

EXPERIENCIAS

Ejemplo 1



Esta organización exige:

- Un horario simultáneo de la misma área en los diferentes grupos del nivel o ciclo.
- Varios profesores para la misma área dentro del mismo curso o ciclo, tantos como grupos queramos hacer.
- Elaborar una programación de ciclo/curso multinivel, bien graduada y secuenciada, de forma que pueda aplicarse a cada grupo el nivel correspondiente.
- Asegurar que la programación de cada grupo está secuenciada e integrada en la programación total del ciclo.
- Tener bien graduados los criterios de evaluación, de forma que el alumno pueda ir «subiendo escalones» según su desarrollo individual, pero que en todo momento esté claro dentro de qué curso o ciclo se está moviendo
- Adecuar no sólo el nivel de competencia curricular sino también la metodología a emplear con cada grupo, pues no se puede trabajar de la misma manera con alumnos brillantes escolarmente hablando, que con aquellos otros cuyos intereses no están en lo escolar ni en las elaboraciones teóricas, o con los que tienen lagunas importantes en el aprendizaje de la materia correspondiente.
- Coordinación del profesorado.

© narcea, s.a. de ediciones

Esta fórmula organizativa es especialmente adecuada para el desarrollo de las materias instrumentales y permite trabajar, simultáneamente, aprendizajes escolares de forma adecuada a los diferentes niveles curriculares. Presenta, sin embargo, una alta complejidad organizativa, difícil de desarrollar sobre todo en algunos centros escolares.

Ejemplo 2

Presentamos otra variación de la misma fórmula organizativa que ofrece una menor dificultad y que está siendo aplicada con una valoración altamente positiva.

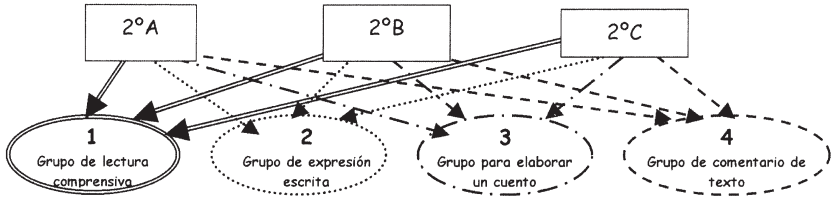
En el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria, se ha decidido después de la evaluación inicial, flexibilizar dos horas semanales en el área de Lengua. Durante las dos horas restantes se desarrollará la programación ordinaria correspondiente al segundo curso.

En este centro escolar hay tres grupos por nivel y se cuenta con dos profesoras de Lengua, por lo que se decide trabajar también con un profesor de Sociales (completando horario) y la profesora de apoyo.

A la luz de las necesidades detectadas, se decide trabajar en las dos horas de flexibilización:

- Con el grupo 1: lectura comprensiva
- Con el grupo 2: expresión escrita
- Con el grupo 3: composición escrita
- Con el grupo 4: comentario de texto

Se trata, por tanto, no ya de organizar los grupos según un currículo detalladamente graduado sino de agrupar al alumnado en torno a aprendizajes procedimentales diferenciados según las distintas necesidades.



Estos agrupamientos se mantienen durante el periodo de la evaluación, ya que al término se pueden reorganizar según nuevas necesidades.

© narcea, s.a. de ediciones

Los grupos 1 y 2 van a tener pocos alumnos y, sin embargo, los grupos 3 y 4 asumirán mayor número, ya que pueden desarrollar un trabajo más autónomo.

Terminado el periodo de la primera evaluación, se definen de nuevo los criterios para la constitución de los grupos flexibles, a la vista de las lagunas que han podido quedar, respecto a las estrategias procedimentales desarrolladas en la programación.

Esta organización ofrece, por tanto, la posibilidad de trabajar con unos alumnos aquellos elementos básicos del aprendizaje cuya deficiencia les supone un problema para avanzar escolarmente, y con otros aquellos aprendizajes que les sitúan a un nivel de mayor conocimiento y también de mayor motivación, evitando así la sensación en algunos de pérdida de tiempo o de favorecer la vagancia de los mejores.

Ejemplo 3

Agrupamientos flexibles en Matemáticas de 3.º de Educación Secundaria Obligatoria

Ante la necesidad cada vez más urgente de buscar respuestas para atender la complejidad del alumnado, el centro escolar decide apostar por implementar medidas que aseguren el máximo desarrollo de las capacidades de cada alumno. Se trata de potenciar lo mejor de cada uno y permitir que dentro del proceso de aprendizaje cada alumno tenga su sitio y pueda recorrer el camino de acuerdo a su desarrollo y características.

Se priorizó inicialmente esta medida en las materias instrumentales, adaptando las programaciones a las características del alumnado y de sus aprendizajes, favoreciendo así el mejor aprovechamiento, tanto de los que presentan dificultades como de los más rápidos y despiertos, considerando como normal que cada alumno llegue en momentos diversos a madurar, y por ello a la comprensión de determinados contenidos con distintos grados de abstracción.

En el análisis y valoración de la situación inicial, tanto del alumnado como del profesorado, se llegó a las siguientes conclusiones:

- Falta de motivación en el alumnado, alto índice de insatisfacción en el área, lo que lleva en ocasiones a situaciones de abandono, al verse impotentes frente a la asignatura. Como resultado, las clases están muy polarizadas, no sólo a nivel de conocimientos, sino también de interés por el aprendizaje.
- Se experimenta una honda preocupación del profesorado que le lleva a un proceso de reflexión-acción, desde el que se concluye

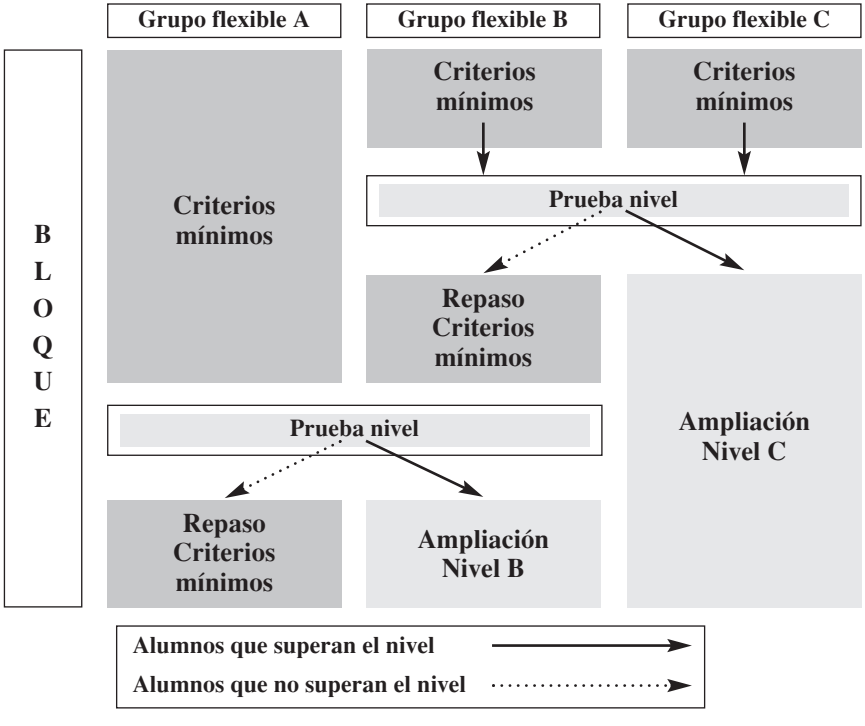
© narcea, s.a. de ediciones

que es necesario organizar grupos flexibles, para atender mejor a todo el alumnado, tanto a los que presentan mayores dificultades como a aquellos con mayores capacidades.

La materia de Matemáticas se dividió en cuatro bloques de contenidos por curso, secuenciándose los mismos y formulándose criterios de evaluación mínimos y criterios de ampliación.

Los dos grupos-clase, A y B, de 3º, se dividen en tres grupos: grupo flexible A, grupo flexible B y grupo flexible C, según la competencia curricular de cada alumno y de acuerdo a los criterios de agrupamiento consensuados en el Departamento.

En la secuenciación y temporalización de cada bloque se da gran importancia a favorecer la flexibilización de los grupos, es decir, a hacer posible que los alumnos cambien de ubicación según su rendimiento e impidiendo de esta manera el posible «etiquetado» del alumno/a en un grupo concreto.



Expresión gráfica de la organización

© narcea, s.a. de ediciones

Para ello, se trabajan en los grupos flexibles B y C los contenidos mínimos a un mismo ritmo. En el grupo flexible A se trabajan estos mismos criterios pero de forma más lenta. Cuando se termina este proceso, los alumnos de ambos grupos (B y C) tienen lo que se denomina «prueba de flexibilización» que trata de comprobar si se han alcanzado dichos mínimos. El alumno que la supera (tanto del grupo flexible B como del C) forma el nuevo grupo flexible C y comienza a ampliar contenidos de ese bloque. Si no la supera, forma parte del grupo flexible B y repasa los mínimos.

Durante todo este tiempo, los alumnos del grupo flexible A, habrán completado su trabajo sobre los mínimos acordados y coincidirán con el final del repaso del grupo flexible B. En este momento se realiza nuevamente la prueba sobre los contenidos mínimos acordados. Los que la superen (del grupo flexible A o del B) forman el grupo B y amplían algunos de los contenidos del bloque. Los que no, forman parte del grupo flexible A.

En el grupo flexible A, vuelven a repasarse los contenidos mínimos que el alumno no ha superado, mientras los grupos flexibles B y C siguen su ritmo de ampliación.

El bloque termina con un prueba escrita global diferente para cada uno de los grupos, de manera que se hayan asegurado para todo el alumnado los criterios mínimos aunque, en cada caso, la exigencia se haya ampliado de acuerdo a las posibilidades de cada uno.

Esta secuencia de bloque se repite en los cuatro bloques temáticos del área; su temporalización dependerá de los contenidos del bloque.

Los contenidos mínimos para superar el bloque son los mismos para los tres niveles, si bien cada nivel tiene una temporalización distinta.

Las fechas de los controles de bloque se conocen desde el principio de curso y están abiertos a cualquier alumno del nivel inferior que quiera presentarse para promocionar al grupo siguiente.

Los alumnos del grupo flexible C, como no tienen repaso de contenidos mínimos, caso de no superar el control de bloque, pueden pasar a formar parte del grupo flexible B.

Los alumnos del grupo flexible B, en caso de no superar el control después del repaso del bloque, o previamente, en caso de que el profesor observe que no tiene posibilidad de superar los contenidos propuestos, pasan a formar parte del grupo flexible A.

Los alumnos del grupo flexible A sólo podrán pasar al grupo flexible B si superan su control de promoción o si, previamente, el profesor observa que tienen capacidades suficientes para superar el bloque.

Los controles de bloque son abiertos de manera que para superarlos es necesario tener la suficiente madurez en todas las cuestiones y problemas planteados en el examen.

La evaluación final de los alumnos se realizará tras un control de globalización (Global tipo A, B o C) que incluirá preguntas de los cuatro bloques y se adaptará al historial del alumno durante el curso.

© narcea, s.a. de ediciones

La nota final de cada alumno será reflejo de su evolución a lo largo del curso, teniendo en cuenta el nivel de conocimientos y destrezas que ha alcanzado en el área de Matemáticas. De este modo, sin olvidar los criterios de evaluación generales (interés, puntualidad, asistencia a las clases, etc.), se considera como punto de partida de la nota estos puntos, aunque no necesariamente en este orden de prioridades: el grupo en que ha terminado el alumno/a, su rendimiento en cada control a lo largo del curso, y el control global.

Criterios para *agrupar* al alumnado:

— Competencia curricular.
— Ritmo de trabajo
— Interés y motivación hacia la asignatura.
— Número de alumnos por grupo, teniendo en cuenta que los grupos con mayor dificultad deben contener menor número de alumnos.

Criterios para organizar la flexibilización:

— La capacidad y aptitud específica para el bloque de contenidos que un alumno posee.
— Los grupos se mantienen por bloques y contenidos.
— Los cambios de grupos se hacen teniendo en cuenta el proceso realizado (trabajo diario, motivación), siendo las pruebas escritas un instrumento pero no el único para realizar la promoción.
— Cualquier alumno puede pasar de un grupo a otro sin llegar al final del bloque, si su rendimiento a lo largo de un determinado periodo así lo aconseja.

Metodología con la que se trabaja en cada grupo:

— *Grupo flexible A:* Los alumnos disponen de un plan de trabajo para favorecer el proceso de autoaprendizaje y autoevaluación y se incorporan al tema según su ritmo.
— *Grupo flexible B:* Tras una explicación de los contenidos por parte del profesor, se proponen unas actividades que realizarán primero de forma individual anotando las dudas o dificultades y, posteriormente, se agrupan de forma heterogénea para intentar solucionar los problemas que presenta cada alumno, solicitando la ayuda del profesor en caso de atasco. Se favorecerá el trabajo cooperativo de grupos heterogéneos. Si hay una duda generalizada en el grupo, la resolverá el profesor.

© narcea, s.a. de ediciones

— *Grupo flexible C:* Se realiza el trabajo en dos fases; en la primera, tras una explicación de los conceptos y procedimientos esenciales, se pasa al trabajo individual; en la segunda, se trabajan de forma cooperativa los contenidos, ofreciendo materiales diferentes a los del libro de texto, dejando autonomía al grupo para su consulta y realización.

Otros aspectos a tener en cuenta son la elaboración de fichas de seguimiento del alumno, donde se reflejan todas las incidencias que se van produciendo en su proceso de enseñanza-aprendizaje y la programación de las reuniones semanales de departamento para aunar criterios, subsanar dificultades y mantener el seguimiento del proceso en los diferentes grupos.

El profesorado detecta una mayor motivación en el alumnado, mejores resultados académicos, posibilidad de terminar el temario y alcanzar los objetivos mínimos en todos los bloques. Se trabaja al ritmo que permite rendir más a cada uno. Se fomenta entre alumnos el trabajo grupal y la ayuda entre iguales. El equipo de profesores tiene mayor comunicación, aunque necesita más tiempo de dedicación. Favorece la sistematización en el trabajo de programación. Se da más cohesión en el equipo y ha ayudado a asentar el trabajo como departamento siguiendo el proceso de reflexión-acción, de forma propia y continuada.

Desdobles

Es otro modo de organización de los grupos aula. Se trata de dividir el grupo aula sin más criterio que el numérico. Esta fórmula organizativa puede ser la más adecuada para algunas áreas en las que el trabajo con grupos heterogéneos es importante, por los componentes de ayuda entre compañeros, de motivación, etc. Así mismo, hay situaciones en las que la utilización de laboratorios, aulas o dotaciones especiales, hace que sea menor el número de puestos escolares y para ello ésta es una buena solución organizativa.

Ofrece la posibilidad de mantener la heterogeneidad de los grupos y a la vez reducir la complejidad al convertir el grupo en dos.

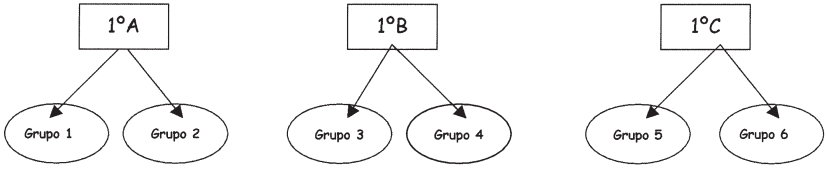
En este caso estamos hablando de grupos estables para todo el curso. Supone reducir el número de alumnos por grupo, lo que favorece la atención a cada uno según sus características. Presenta poca complejidad organizativa, pero es necesario contar con dos profesores a la misma hora para poder simultanear sus horarios.

© narcea, s.a. de ediciones

Se desarrolla la misma programación en «las dos mitades». Es necesario mantener dentro del aula la metodología que permita atender a la diversidad. Hay áreas en las que las aportaciones de aquellos alumnos que saben más pueden servir de ayuda y de acicate para los más lentos o menos aventajados.

La dificultad mayor está en simultanear los horarios del profesorado que interviene con cada mitad. Pueden ser profesores de diferentes áreas a las que a su vez se aplique la división del grupo. La siguiente experiencia refleja el desdoble del grupo clase.

EXPERIENCIA



En el Instituto X, los grupos de 1º de Educación Secundaria son bastante numerosos, por lo que se decide, aunque por diferentes razones, hacer desdobles en Informática y en Inglés. Cuando una mitad del curso está en Informática la otra mitad está en Inglés y a la inversa.

Para poder llevarlo a cabo ha sido necesario contar con el profesorado suficiente (el número de horas de cada materia se duplica), hacer los horarios coincidentes y disponer de las dos aulas de forma simultánea.

Agrupamientos específicos

Esta estrategia organizativa es más compleja que las anteriores, pues afecta no sólo al agrupamiento del alumnado sino también a la organización del currículo.

Está pensada para un alumnado que tiene importantes distancias curriculares generalizadas, sobre todo en las materias instrumentales, y que necesita no sólo de adaptaciones curriculares individuales de cada área, sino que requiere un tratamiento metodológico y organizativo más globalizado y en el que el grupo, con sus elementos relacionales, se tiene también en cuenta como un factor educativo fundamental.

© narcea, s.a. de ediciones

Supone organizar el currículo de forma más integrada, aglutinando las áreas en ámbitos. Al globalizarse las áreas se reduce el número de profesores lo que favorece la coordinación exigida para la eficacia del programa, y un buen seguimiento individual del alumnado.

Es muy importante dar un espacio significativo a la tutoría, tanto a nivel grupal como en lo que se refiere al seguimiento de los procesos individuales.

Además de los aspectos organizativos y curriculares a nivel general, es también necesario desarrollar una programación que dé respuesta a las necesidades de este alumnado. Será así mismo importante una metodología especialmente activa y creativa, y elaborar materiales y actividades específicas para las diferentes necesidades.

Puede ser una estrategia de gran interés para aquel alumnado que presente serias dificultades para integrarse en un currículo ordinario de Secundaria. La medida se plantea como de aplicación temporal, de forma que el alumno pueda recuperar sus dificultades e incorporarse en uno o dos cursos a los grupos ordinarios. Con la siguiente experiencia concretamos y explicamos de forma más detallada este tipo de agrupamiento.

EXPERIENCIA

El programa que presentamos ha sido elaborado para ser desarrollado en varios centros escolares de una misma ciudad.

Perfil del alumnado al que se dirige el programa

Alumnos con un retraso escolar grave (no por déficit de capacidad intelectual) y/o con problemas de adaptación al entorno escolar ordinario. De un modo más explícito:

- Alumnos con desfase escolar significativo (al menos dos años) y con dificultades de inserción educativa derivadas de situaciones de problemática familiar o de marginación.
- Alumnos de Educación Secundaria en situación de riesgo de abandono del sistema educativo que, por sus condiciones sociofamiliares, presentan desfases escolares muy significativos y generalizados (dos o tres cursos de diferencia entre su nivel de competencia curricular y el nivel en que están escolarizados).
- Alumnos pertenecientes a minorías étnicas o culturales en situaciones de desventaja que presentan desfase escolar significativo (al

© narcea, s.a. de ediciones

menos dos cursos), como son los alumnos gitanos con necesidades de apoyo derivadas de escolarización tardía o irregular y de absentismo escolar, y el alumnado inmigrante con necesidades de apoyo derivadas del desconocimiento del idioma o de la incorporación tardía al Sistema Educativo.

- Para acceder al programa, a los agrupamientos específicos, es imprescindible que los alumnos hayan encontrado en cursos anteriores dificultades generalizadas de aprendizaje en tal grado que les haya impedido superar los objetivos propuestos para el ciclo o curso correspondiente y que, a juicio del equipo de profesores y del Departamento de Orientación, se encuentren en una situación de riesgo evidente de no alcanzar los objetivos de la etapa cursando el currículo establecido.

Diseño del programa

El programa que ofrecemos podría servir de base para el trabajo de elaboración y adaptación que cada centro escolar deberá realizar.

Como ya hemos señalado anteriormente, el objetivo fundamental es integrar de nuevo a este alumnado en la enseñanza reglada o en el mundo del trabajo, mediante un proceso lo más adaptado posible a sus características individuales.

Sabemos que cada contexto y cada centro escolar tendrá que buscar sus propias respuestas para el alumnado, pero entendemos que la eficacia de dicha medida dependerá, no sólo de las características del alumnado, sino que en buena parte va a ser producto de:

— las características pedagógicas del profesorado.
— la coordinación del equipo docente.
— los recursos que dedique y la actitud del centro escolar ante los alumnos del programa.
— el apoyo y seguimiento del programa por parte de la Administración.
— la formación intensiva que se pueda ofrecer al profesorado al comienzo del programa.
— el apoyo y seguimiento de la experiencia que se haga a lo largo del curso.

1. *Objetivos generales del programa*

Cualesquiera que sean las características que presenta el alumnado que vaya a acceder al programa, no podemos perder de vista que el pro-

© narcea, s.a. de ediciones

ceso de enseñanza-aprendizaje ha de ir encaminado en último término a alcanzar los objetivos de capacidades que se señalan como meta para la Educación Secundaria Obligatoria.

El desarrollo de esas capacidades que les permitan integrarse en la sociedad será nuestro punto de mira. A partir de ahí haremos una formulación adecuada a las características de los alumnos, de forma que sean eminentemente funcionales y adaptadas a las necesidades concretas a las que hemos de responder, manteniendo lo fundamental y flexibilizando lo secundario.

Será sobre todo en la explicitación de los criterios de evaluación correspondientes a cada Ciclo donde pondremos la mayor concreción, dando prioridad a los aprendizajes funcionales, procedimentales y actitudinales, intentando a través de ellos llegar a cubrir los objetivos de capacidades correspondientes.

2. *Áreas del Programa*

Configuramos este programa de agrupamientos específicos con las siguientes áreas:

ÁREAS	PRIMER CURSO	SEGUNDO CURSO
Del tronco común:		
• Educación Física	3 horas	3 horas
• Plástica	3 horas	2 horas
• Música-Lengua extranjera	2 horas	2 horas
• Tecnología	4 horas	5 horas
• Tutoría	2 horas	2 horas
Materias Instrumentales:		
• Ámbito socio-lingüístico	6 horas	6 horas
• Ámbito científico-matemático	6 horas	6 horas
Optativas:		
• Estructuración cognitiva y/o, Habilidades sociales y/o, Taller de habilidades manipulativas y/o, Expresión dramática y/o, Medios audiovisuales y/o, Prensa, etc.	4 horas	4 horas
TOTAL	30 horas	30 horas

© narcea, s.a. de ediciones

Criterios empleados en la anterior definición de las áreas:

- Educación Física. Consideramos importante que estos alumnos puedan tener al menos tres horas semanales de esta área ya que a través de ella pueden exteriorizar muchas tensiones que les produce el aula, potenciar la normalización de las relaciones entre iguales, realizar actividades que para la mayoría son atrayentes.
- Plástica-Tecnología. Las dos áreas trabajan contenidos íntimamente ligados con lo manipulativo, por lo que las horas dedicadas a ellas son complementarias. Ponemos en primer curso más horas de Plástica y en segundo más de Tecnología pues entendemos que esta distribución puede estar más acorde con los intereses a medida que van teniendo más edad. De cualquier manera entendemos que es importante dar un espacio amplio a la Tecnología por el interés que despierta al tener resultados evidentes inmediatos, la posibilidad de recuperación del autoconcepto del alumno que ofrece, el proceso de resolución de problemas que trabaja, potencia el trabajo cooperativo y organiza las relaciones interpersonales.
- Música-Lengua extranjera. Podría optarse por una de las dos áreas, o bien por hacer una en primero y otra en segundo o incluso trabajar el idioma con el apoyo didáctico de la Música.
- Tutoría. Aunque entendemos que la labor tutorial ha de estar presente a lo largo de todas las horas de clase, creemos que es muy importante que se dediquen tiempos explícitos a trabajar con el grupo aspectos de integración, comportamiento y autoevaluación.
- Materias instrumentales. Agrupar estas materias en dos grandes ámbitos tiene un doble significado: organizativo, será el mismo profesor el que imparta el ámbito, y didáctico, se trabajarán los contenidos de forma globalizada de manera que en todo caso se faciliten los aprendizajes básicos y funcionales, prescindiendo al máximo de contenidos conceptuales y academicistas.
- Materias optativas. Podrían ser una oferta interesante para todos los alumnos del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria y de manera singular para el alumnado del programa, de forma que el centro escolar las oferte y a estos alumnos se les realice una orientación que les ayude a cursar las que sean más oportunas para cada uno.

3. *Contenidos de las áreas*

Consideramos los contenidos de las áreas como medios para el desarrollo de las capacidades señaladas a través de los objetivos generales.

© narcea, s.a. de ediciones

En el desarrollo concreto de cada una de las áreas quedarán especificados los bloques temáticos que constituirán los diferentes contenidos de cada una.

Definimos como criterios generales para esta selección: priorizar los contenidos procedimentales y actitudinales, dejando los conceptuales reducidos a lo más básico, y hacer una concreción de los contenidos en aprendizajes eminentemente funcionales y con aplicaciones lo más inmediatas posibles a la práctica de la vida cotidiana.

4. *Profesorado*

Se trata de que el programa se desarrolle con el menor número de profesores implicados con el fin de favorecer:

— El seguimiento de los alumnos: si cada profesor tiene más horas de clase con el grupo, podrá conocer a cada uno y con mayor facilidad podrá hacer su seguimiento.

— La coordinación de los profesores: si el número de profesores es menor, será más fácil encontrar el espacio para la coordinación.

— La globalización de los aprendizajes: si el mismo profesor trabaja diferentes áreas, resultará posible globalizar contenidos de diferentes materias en torno a las mismas Unidades Didácticas o Proyectos de trabajo.

Desde estos presupuestos, la distribución del profesorado podría ser: uno de los profesores de ámbito asume la tutoría y alguna de las optativas; el profesor del ámbito científico podría ser también el profesor de Tecnología, o bien que el profesor de Tecnología asuma también alguna optativa.

5. *Metodología*

Se trata de desarrollar una metodología activa, investigadora, que favorezca las interacciones con los adultos y con los iguales en un marco de trabajo cooperativo y de seguimiento individualizado.

Tenemos la convicción de que no existe una metodología tipo que pueda responder plenamente a las necesidades de estos alumnos, sin embargo sí podemos señalar algunas pautas y estrategias concretas que puedan guiar la práctica.

Algunas aplicaciones para la práctica metodológica, respecto a:

- Alumnado:
  — Necesidad de una evaluación inicial a principio de curso para conocer cómo llega el alumno de acuerdo al currículo, a su motivación por aprender y a su estilo de aprendizaje.

© narcea, s.a. de ediciones

— Necesidad de una valoración de los conocimientos y experiencias previas en torno a la Unidad Didáctica y su actitud ante ella.

— Necesidad de favorecer la búsqueda de sentido de la tarea a realizar. Presentación motivadora relacionada con sus intereses, con los propios aprendizajes (saber más es interesante) y la funcionalidad de éstos.

— Necesidad de favorecer la relación entre los conceptos que se aprenden.

— Necesidad de estructurar la actividad desde un proceso organizado. Observación de la tarea describiéndola, interpretándola, justificándola; realización de la tarea de forma individual, por parejas o en pequeños grupos; puesta en común del trabajo realizado dialogando sobre procesos y estrategias seguidas, elaborando principios y con referencia a conceptos y teorías, deduciendo y concretándo aplicaciones a la vida diaria.

• Material:

— Necesidad de que tenga una lógica interna, es decir, que no haya «cortes» y que ayude a que se dé una secuencia continuada entre ellos o lo que es lo mismo que los aprendizajes se enganchen entre sí.

— Necesidad de que tengan claros los organizadores previos para que los alumnos activen sus preconceptos y puedan utilizarlos de puentes cognitivos.

— Necesidad de preparar un material plural para que el alumno/a lo maneje de acuerdo a sus posibilidades y necesidades.

• Profesorado:

— Necesidad de que asuma el papel de mediador, figura que se sitúa entre la realidad y el sujeto y entre el sujeto y la respuesta, y le ayude a enfocar su atención ante los estímulos no para interpretar ni contar la realidad sino para darle claves de modo que el propio sujeto lo interprete.

— Necesidad de que el mediador trabaje de forma que: consiga que el alumno descubra y se sitúe ante la tarea, le guíe en su ejecución proponiendo estrategias y ayudando a que el sujeto descubra otras; favorezca que en el alumno se suscite el conflicto cognitivo (lo que sabía y lo que aprende se le pone en cuestión); intervenga de forma diferenciada con cada alumno; ponga al sujeto en actividad cognitiva que a veces requiere la actividad física o funcional, aunque esta última no provoca automáticamente la primera como consecuencia, hay que asegurarla.

© narcea, s.a. de ediciones

— Necesidad de una interacción mediadora del profesor con cada alumno/a y con los grupos.

- Organización:
  — Necesidad de organizar los espacios y los tiempos de forma que se pueda dar todo el proceso anterior.
  — Necesidad de agrupamientos que favorezcan el aprendizaje. Trabajo por parejas y en pequeño grupo, grupos flexibles, talleres.

De todo este planteamiento metodológico podemos deducir algunas estrategias y concreciones para la acción:

- Grupo:
  — *Como espacio de socialización e integración personal*. Para el cumplimiento de los objetivos propuestos en el Programa es muy importante la pertenencia del alumno a un mismo grupo de referencia y el desarrollo de la actividad habitual en él. Éste será el ámbito principal de relación interpersonal y favorecerá el proceso positivo de la integración personal y social del alumno.

    Entendemos que un grupo donde el alumno pueda expresarse, y estar bien controlado en sus manifestaciones, ayuda a su equilibrio personal y a la normalización de sus comportamientos pues deja de necesitar al grupo como lugar para poner de manifiesto su protagonismo, donde ha de llamar la atención para «hacerse un sitio», donde ha de demostrar sus «habilidades», su «agresividad», etc.

    Es, por tanto, una opción del diseño que planteamos que los alumnos de este programa formen un grupo estable con sus espacios y tiempos organizados en función de las necesidades de los alumnos. Si se considera conveniente será compatible con la integración de estos alumnos en otros grupos ordinarios para el trabajo en algunas áreas concretas y durante poco número de horas.

  — *Como espacio de evaluación y control*. Se trata de hacer posible la ayuda mutua y el control entre iguales realizado de forma educativa y organizada, dedicando tiempos grupales a revisar la actividad y la marcha del grupo y los comportamientos de cada uno de los individuos que lo componen.

    Otorgar al grupo la responsabilidad de su propia marcha, la concreción de su propia normativa, y que sus componentes vayan tomando conciencia del recorrido realizado y contrastando su proceso y las causas del mismo, es muy importante para el crecimiento y la maduración personal.

© narcea, s.a. de ediciones

- Trabajo cooperativo: se trata de un método en el que el trabajo se realiza con la aportación de cada uno, para conseguir un objetivo común. Por tanto, es necesario enseñar a trabajar en grupo a los alumnos. No vale darlo por sabido. Hay que hacer un proceso de aprendizaje, en cuanto a la organización, el ritmo de trabajo, los roles que cada uno ejerce en el grupo, etc. Será imprescindible dedicar un tiempo con su programación correspondiente a este aprendizaje.

- Proyectos: permiten y favorecen:
  — Globalizar coherentemente los aprendizajes en torno a núcleos interdisciplinares, lo que facilita la interrelación de tareas y la realización de aprendizajes significativos.
  — Desarrollar el proyecto a partir del planteamiento de un problema preferentemente real, de la vida ordinaria y desde ahí diseñar la organización, búsqueda de medios, realización de cálculos...
  — Integrar actividades teóricas y prácticas, técnicas y tecnológicas, referidas a diferentes áreas escolares.

Una exigencia fundamental en el método de proyectos es la del trabajo en equipo por parte de los profesores.

- Trabajo adaptado a las necesidades individuales de cada uno: es imprescindible organizar tiempos de trabajo individual, con materiales diferentes, adaptados a las necesidades individuales. En esta ocasión el trabajo más fuerte del profesor está fuera del aula, en la preparación de materiales que permitan luego desarrollar esta dinámica. En el aula, se tratará más de orientar, supervisar, aclarar... de acuerdo a lo que cada uno esté trabajando. Realizar un trabajo así nos asegura al menos dos cosas: que ayudamos al alumno a recuperar su autoconcepto, y que le estamos poniendo las bases para posibles aprendizajes posteriores.

- Seguimiento Individualizado: es uno de los aspectos que mayor atención requiere y al que hay que dedicar trabajo sistemático y en equipo. Concebimos este seguimiento como «un proceso» donde lo importante es dejar constancia de los pasos que el sujeto va dando por pequeños que éstos parezcan. Como apoyos imprescindibles para la realización de este seguimiento señalamos: la *entrevista,* formal e informal, como recurso permanente para devolver al alumno el proceso que está haciendo y ayudarle así a superar las inseguridades y servirle de apoyo en su crecimiento personal, y las *fichas de seguimiento* y los *informes,* que nos permitan ir recogiendo datos y dejar constancia del proceso educativo que se está llevando a cabo.

© narcea, s.a. de ediciones

- Mediación desde el binomio tolerancia-exigencia: se trata de establecer unas relaciones positivas más allá de lo que a primera vista aparece en su comportamiento, de aceptar al alumno más allá de sus formas poco «adecuadas», intentando comprender las experiencias previas y los motivos que le llevan a manifestarse de determinadas maneras. Entrar en lo que «quieren decir» más que en lo que «dicen». Así mismo, es necesario ofrecerle un marco de exigencia claro y comprensible para él, que le sirva de referencia en su camino de crecimiento personal.

- Equipo de profesores reducido y bien coordinado: la acción educativa será más eficaz, si el profesorado tiene una serie de criterios comunes que lleva a la práctica de forma coordinada. Si esto se hace así, el efecto es doble: el trabajo con los alumnos será más coherente y los alumnos podrán estar más centrados en la tarea que en la búsqueda de estrategias para adecuarse a cada profesor o para comprender los procesos educativos que cada uno intenta establecer.

6. *La evaluación*

La evaluación constituye un elemento clave del proceso de enseñanza-aprendizaje. Su importancia radica en la posibilidad de aportar datos de interés en el trabajo con cada alumno y para que el profesor adapte este proceso a la realidad concreta del grupo y de cada miembro. La evaluación ha de superar el enfoque sancionador, y pasar a ser formativa, reguladora y orientadora del proceso educativo.

Este elemento fundamental del currículo, inseparable del proceso de enseñanza, se convierte en una estrategia de gran ayuda para que el profesorado pueda ajustar la respuesta educativa a todos y a cada uno de los alumnos, favoreciendo un proceso individualizado. Los pasos a dar en el proceso de evaluación del alumno son: la evaluación previa, la evaluación inicial, el seguimiento del proceso y la evaluación final.

- *Evaluación previa:* a lo largo de la escolaridad, a los alumnos que acceden a estos agrupamientos específicos, se les ha realizado un seguimiento y se contará con datos acerca de su evolución. Asimismo, en el proceso previo a su incorporación al programa, se les ha realizado una evaluación, que actuará como punto de arranque para todo el proceso y para las decisiones que se han de tomar a partir de entonces. Esta evaluación aportará información sobre:
  - Descripción del historial académico del alumno con las características de su formación básica: datos de la historia personal, clínica y educativa, desarrollo general del alumno, estilo de aprendizaje y motivación para aprender, entorno familiar y social, percepciones globales del propio alumno.

© narcea, s.a. de ediciones

— Nivel de competencia curricular especialmente en las áreas instrumentales básicas.

- *Evaluación inicial:* es necesario que el grupo de profesores y especialmente el tutor se hagan responsables de estos alumnos conociendo la información existente sobre cada uno y profundizando en esta evaluación previa con una valoración inicial, preparada con ese objetivo para que lleguen a tener un conocimiento directo y personal. La finalidad de esta evaluación es la de conocer cuál es el punto de partida para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo del curso, y poder ir reconociendo el camino que va realizando. Con estos datos se elaborará el informe inicial del alumno/a que describirá cómo llega, cuál es su situación en cada una de las áreas, especialmente en las instrumentales básicas, así como recogerá datos relativos a su dimensión personal y a su relación con los demás.

- *Seguimiento del proceso:* en esta fase, el referente es el mismo sujeto, al que se observa en su evolución de modo continuado, con arreglo a los criterios individuales que se establecieron en función de sus capacidades e intereses y en relación a los objetivos mínimos que se pretende alcanzar con él. Es decir, este seguimiento deberá realizarse desde lo que se haya evaluado al principio, acompañando e iluminando dicho proceso. De nada sirve haber recogido unos datos iniciales de los alumnos si más tarde no vamos a comprometernos en ayudarles en estos mismos aspectos que hemos recogido. Vale más no recogerlos. No necesitamos almacenes de datos «por si acaso...», porque perdemos el tiempo. Nos interesan reconocer incluso los cambios más pequeños porque nos pueden dar pistas para los siguientes pasos y, devueltos al alumno, sirven como motivación para que siga caminando.

- *Evaluación final:* es el momento en el que se valora si se han conseguido los objetivos propuestos, si estos resultados llegan a colmar las necesidades e intereses del alumnado y si están en relación con los costes y esfuerzos. Con los datos obtenidos se elaborará el informe final del alumno, como síntesis del proceso, en el que aparecerán:
  — Datos de proceso: desde dónde empezó hasta dónde ha llegado el alumno en relación a la referencia de los criterios de evaluación establecidos para cada área.
  — Si el alumno ha conseguido los objetivos generales del programa.
  — Consejo orientador sobre la trayectoria a realizar en los cursos siguientes.
  — En el caso de que deba seguir escolarizado, pautas concretas para el programa a desarrollar en los cursos siguientes.

© narcea, s.a. de ediciones

Organización de espacios y equipamiento didáctico

La experiencia nos dice que no existe una única forma de organizar el espacio. Cualquiera puede argumentar que es importante organizar el espacio y el equipamiento en función del tipo de aprendizaje que facilitamos y del tipo de actividades didácticas que desarrollamos. Sin embargo, es bastante frecuente que las aulas tengan una distribución estática que favorece más el orden y la disciplina. Se trata en muchas ocasiones de «no perder el tiempo» y tenerlo todo bien establecido. Como comenta Juana M.ª Sancho:

> «La metáfora organizativa básica de la escuela habrá de experimentar una profunda transformación. La clase, como lugar privilegiado de enseñanza, tendrá que convertirse en un conjunto múltiple de entornos de aprendizaje en los que el alumnado pueda desarrollar y adquirir el conjunto de habilidades, saberes y actitudes necesarias para vivir en sociedad. En estos entornos las tecnologías de la información y la comunicación tendrán probablemente un lugar destacado. Esto conllevará la necesidad de generar nuevos saberes pedagógicos en relación a la planificación y el seguimiento del aprendizaje del alumnado en situaciones diversificadas»[1].

La forma como se utiliza el espacio indica el tipo de relaciones que se dan en el centro escolar, cómo está regulada la convivencia, el tipo de disciplina, la metodología predominante, etc.

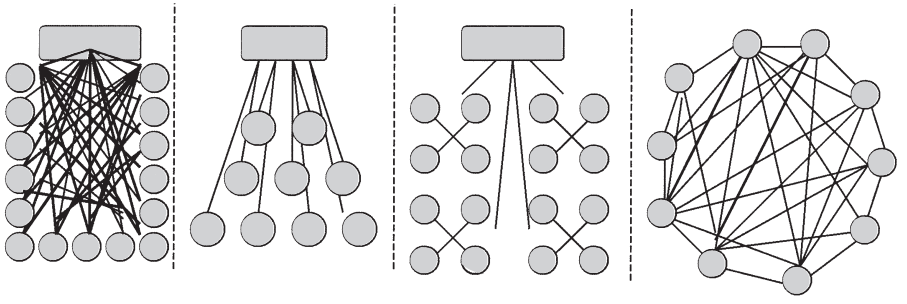
Propuestas ya clásicas como las de Fourcade (1979) nos recuerdan que el espacio se utilizará según quien tenga el protagonismo de la acción en el aula y del tipo de relaciones que se establezcan entre profesores y alumnos y de éstos entre sí.

La opción metodológica debería ser la que condicione la distribución y utilización del espacio y no éste, concebido de una manera rígida y rutinaria, quien marque la pauta y dé lugar a una metodología inadecuada. El modo como se hayan dispuesto los espacios y, más concretamente, la forma como estén distribuidas las aulas indica con bastante certeza cuáles con las decisiones curriculares que se ejecutan en ellas.

La organización del espacio puede favorecer o no el trabajo autónomo del alumnado, la interacción entre los compañeros, el trabajo

[1] Sancho, J. M. (2000): «El modo de concebir los escenarios de enseñanza y aprendizaje», en *Cuadernos de Pedagogía,* n.º 290. Pág. 57.

© narcea, s.a. de ediciones



cooperativo, una forma de trabajo activa, dinámica y participativa o bien pasiva y estática.

Estos esquemas ponen de relieve la diferencia del tipo de relaciones educativas que permite la sola colocación de las mesas en un aula; detrás de estos «comportamientos físicos» hay diferentes planteamientos mentales.

Qué preocupa más ¿que el alumno esté atento a nuestras explicaciones?, ¿que aprenda a construir con otros?, ¿que interaccione con sus compañeros contrastando, aportando, aprendiendo con los demás?

Lo más importante es que favorezcamos la flexibilización del espacio y de los recursos didácticos, que junto a cada actividad que planificamos en el desarrollo de la Unidad Didáctica, vaya especificado el modo de organización que va a requerir el aula.

Durante mucho tiempo hemos puesto como valor más importante el silencio, la disciplina, el «no perder el tiempo» en organizar la clase. Pero ya sabemos que lo más importante es asegurar no tanto que el profesor tenga tiempo para «impartir» el tema, cuanto que se den las condiciones para que el alumno aprenda y saque rendimiento al tiempo que pasa en el aula.

> «La configuración del espacio en el aula (distribución del mobiliario) hace posible un tipo de trabajo más individual o más cooperativo (por parejas, por pequeños grupos...). Colocar al alumnado permanentemente en filas de uno a uno, no es el mejor modo de avanzar en relaciones de ayuda entre iguales, en hábitos de autonomía y autoorganización en el trabajo, en el manejo de los materiales con orden y cuidado, en las relaciones de respeto al otro, en diluir nuestro protagonismo en función de que lo vaya adquiriendo el grupo»[2].

[2] «Sobre la atención a la diversidad en el marco de la implantación de la ESO». Documento base de trabajo elaborado por Grupo de Secundaria de ADARRA. Bilbao, 1997. Pág. 7.

© narcea, s.a. de ediciones

> «La organización del espacio escolar incluye tanto la ordenación de los elementos que lo delimitan como la adecuada distribución del mobiliario y el material didáctico que se halla dentro de esos límites.
>
> Trabajar potenciando la resolución de problemas mediante el trabajo en equipo o bien intentar que los alumnos descubran la información mediante prospecciones bibliográficas en una biblioteca de aula determinan un uso del espacio diferente al que supondría una clase magistral. Lo mismo podríamos decir si dos profesores en un aula grande trabajan con dos grupos-clase de alumnos a la vez, en vez de un profesor con cada grupo de alumnos, o si lo que predomina son las prácticas y simulaciones, el estudio de casos o los debates.
>
> Las necesidades metodológicas determinarán también el uso de los espacios situados fuera del edificio escolar si el currículo incorpora variables contextuales que requieran de acciones didácticas en fábricas, instituciones comerciales o culturales, etc.»[3].

El espacio constituye un recurso que debe ser administrado convenientemente. Su uso adecuado ayuda a crear un ambiente favorecedor del equilibrio personal de estudiantes y profesores y de la mejora de sus relaciones interpersonales. Pero también deberíamos aprovecharlo como un recurso que contribuye a la creación de estímulos físicos, sensoriales y psicológicos facilitadores de oportunidades educativas ricas y variadas.

Aprehender el espacio, moverse en él adecuadamente, dominarlo en sus tres dimensiones son objetivos trabajados desde la Educación Infantil. Es pues, el medio físico donde se desarrolla la educación y también el medio de convivencia. Como sugiere Zabalza (1987) a la vez que un contexto de aprendizaje, es un contexto de significados.

Organización de los tiempos. Flexibilización

La gestión del tiempo es un elemento fundamental en lo que hace referencia a la posibilidad de atender o no a la diversidad de alumnos de un aula, y en general a todo aquello que incide en la incorporación de prácticas innovadoras.

En los últimos años, se pueden encontrar centros escolares abiertos a los cambios tecnológicos y con interés por introducir nuevas tecno-

[3] Antúnez, S. (1993): *Claves para la organización de centros escolares*. Horsori. Barcelona.

© narcea, s.a. de ediciones

logías en la práctica educativa; sin embargo, es difícil encontrar los que cuestionan el uso del tiempo.

Comenta Serafín Antúnez que la vida de los centros escolares está marcada por los períodos de tiempo:

> «El sonido de los timbres y las sirenas, el relevo de profesores, el cambio de clase, la hora de «dedicación exclusiva», el acto de fichar al entrar en el trabajo, el «Paso del ecuador», el antes y el después de las vacaciones, los turnos de vigilancia en los patios y aulas, el hecho de reunirse quincenalmente los miércoles, la duración habitual de esas reuniones, los periodos «sin alumnos» en la sala de profesores casi siempre insuficientes y limitados, los periodos de evaluación, el tiempo que determinamos que debe durar un examen, la «semana cultural», trienios, sexenios, etc., son expresiones culturales que tienen en el tiempo un referente claro.
>
> El tiempo, su organización, es un recurso al servicio del poder. Así «los derechos adquiridos» por los años de antigüedad que se llevan en el centro pueden suponer determinadas prebendas o situaciones ventajosas para un determinado profesor. El disponer de un horario de trabajo más ventajoso para nuestros intereses personales suele ser una circunstancia muy valorada entre nosotros»[4].

En definitiva, el tiempo puede administrarse como instrumento de coacción, de premio o de castigo, para profesores y alumnos; en estos momentos, es un bien muy valorado y reconocido como escaso en cualquier organización. Es además un bien perecedero, no puede ahorrarse y almacenarse cuando nos sobra para poderlo utilizar cuando nos falta, no puede encogerse o estirarse. Es un recurso que tenemos a nuestra disposición en nuestras instituciones escolares y que, sin embargo, suele ser la variable a la que hay que adaptarse.

La experiencia nos dice que más que un recurso pasa a ser un obstáculo ya que habitualmente se utiliza de forma única e invariable, convirtiéndose en muchas ocasiones en freno para la introducción de cualquier elemento innovador. Ofrecemos, a continuación, un instrumento que puede servir como pauta de análisis de las cuestiones relativas al uso del tiempo en el desarrollo curricular y organizativo. Entendemos que puede ayudar al debate entre el profesorado en torno a este tema y a analizar cómo se utiliza el tiempo en la práctica de los centros escolares.

---

[4] Ibidem.

© narcea, s.a. de ediciones

GUÍA PARA LA REFLEXIÓN SOBRE EL USO DEL TIEMPO EN LA PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO DEL CURRÍCULUM ESCOLAR[5]

UNIFORMIDAD	
A. Existe una costumbre generalizada de utilizar unidades temporales/base uniformes e invariables para establecer la duración de cada sesión de clase. B. La duración estandarizada suele aplicarse en multitud de situaciones y contextos.	1. ¿Cuál es la verdadera razón que justifica la asignación de períodos de tiempo idénticos (60 minutos, 50 minutos...) para todas las sesiones de clase sin excepción? 2. ¿Por qué debe durar el mismo tiempo una sesión de educación física que una de lengua inglesa o de dibujo técnico? 3. ¿Qué razón justifica la utilización de las mismas unidades de periodización que asignan tiempos idénticos para cada sesión de clase tanto para alumnos y alumnas de 10 años como para jóvenes de 17? 4. ¿Cuál es la verdadera razón que justifica que el horario-tipo semanal deba ser idéntico en septiembre o en abril, o en cualquier mes del año?
C. La unidad temporal/base suele servir de patrón rígido y único para establecer los criterios de administración del tiempo.	5. ¿Existe la posibilidad de determinar sesiones de trabajo de duración variable en el horario semanal: ½ hora, 1 hora, 1 ½ horas, etc., en función de los objetivos, los contenidos y la metodología? 6. ¿Puede elaborarse una propuesta de horario que evite la monotonía y la repetición? 7. ¿Todos los alumnos y alumnas aprenden las mismas cosas en el mismo tiempo y deben, por tanto, «calentar los pupitres» realizando las mismas tareas durante el mismo número de horas?
D. La inmovilidad, rigidez y monotonía en la administración del tiempo condiciona profundamente las actitudes, los hábitos y las mentalidades.	8. ¿El tiempo es un recurso a nuestro servicio o estamos nosotros condicionados por el tiempo y por la costumbre de utilizarlo de una manera determinada?
FRAGMENTACIÓN	
E. El valor de la unidad puede no ser el resultado del valor de la suma de las partes.	9. ¿El número de fracciones en que dividimos la actividad dedicada a cada materia o asignatura (número de sesiones por semana y la duración de cada una de éstas) es la solución más idónea para nuestros alumnos y alumnas?

sigue ▶

[5] Ibidem.

© narcea, s.a. de ediciones

	10. ¿Hasta qué punto es bueno siempre volver a empezar con una nueva materia después de haber interrumpido el aprendizaje de la que se desarrollaba en la «clase anterior», también durante un tiempo rígidamente limitado?
F. Fragmentar puede ser fácil para los profesores ya que conocen bien las materias que comunican. No es tan fácil para los alumnos y alumnas que deben integrar aprendizajes que se les presentan desintegrados y, a menudo, inconexos.	11. Interrumpir una reflexión, un aprendizaje con la precisión de un reloj cinco o seis veces al día, cambiar continuamente el contenido objeto de estudio ¿no sugiere unos aprendizajes-parcelados, sin encadenamientos, sin hilo conductor, especialmente para los alumnos y alumnas de determinadas edades y características? 12. ¿No sería más efectivo en algunos casos agrupar los contenidos por centros de interés, proyectos, módulos o unidades interdisciplinares con mayor significado para los alumnos y planteadas con criterios de organización del tiempo diferentes a los convencionales?
G. Se puede aceptar la distribución del tiempo que sugieren o ¿imponen? los decretos (número de horas anual para cada materia), y sin embargo determinar un uso de ese tiempo de forma particular y creativa.	13. ¿Modificar racionalmente las unidades de tiempo habituales que se han hecho consuetudinarias es una propuesta demasiado atrevida o un ejercicio deseable y factible? 14. ¿La distribución del tiempo «en equipo», profundizando la idea del trabajo en ciclo (conjunto de profesores que se responsabilizan de la educación de un conjunto de alumnos durante más de un curso escolar) no podría servir para evitar la fragmentación?
NECESIDADES DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS	
H. Una distribución del tiempo arbitraria puede llegar a ser poco coherente con las necesidades de los alumnos y alumnas.	15. ¿La distribución del tiempo responde satisfactoriamente a las características de nuestros alumnos y alumnas? (desarrollo evolutivo, diferencias individuales y grupales). 16. ¿Considera sus necesidades? (de autonomía, de curiosidad, de actividad...).
I. Un profesor que circula por seis grupos-clase diferentes cada semana, que quiere incidir en 180 alumnos y alumnas mediante sesiones rígidas de 50 minutos tiene muy difícil la tarea de conocer personalmente a cada uno de	17. En la elaboración de los horarios, ¿debemos usar criterios logocéntricos o paidocéntricos? 18. ¿Nuestra distribución del tiempo facilita la atención a la diversidad?

sigue ▶

© narcea, s.a. de ediciones

ellos y de desarrollar propuestas que traten de individualizar mínimamente.	
J. No es excepcional que grupos-clase de alumnos y alumnas de edades entre 8 y 16 años «reciban clase» de siete o más profesores diferentes.	19. La modalidad de «carruseles» o de «desfile de profesores» ¿favorece el uso racional y eficaz del tiempo escolar en función de las necesidades de nuestros alumnos y alumnas? 20. ¿Resultaría muy difícil que los profesores se responsabilizasen de áreas de materias afines más que de asignaturas específicas?
K. Al planificar y administrar el tiempo dedicado a las actividades de enseñanza y aprendizaje conviene tener en cuenta variables higiénico-sanitarias.	21. ¿Cuál es la verdadera razón que justifica que un estudiante de 15 años tenga una jornada de clases desde las 8 de la mañana hasta las 2 de la tarde sin apenas pausas? 22. ¿Es inevitable situar las actividades que requieren gran esfuerzo físico después de comer? 23. ¿Por qué no seguir avanzando en la línea ya iniciada en algunos contextos de acomodar la administración del tiempo a variables situacionales? (consideración de condiciones climáticas, peculiaridades culturales...).
CONTENIDOS Y METODOLOGÍA	
L. El uso racional y eficaz del tiempo debe propiciar situaciones diversas de aprendizaje: trabajo individual, trabajo cooperativo, actividad dentro y fuera del aula, talleres...	24. ¿No se puede seguir profundizando en la idea (cada vez más desarrollada en los centros) de que el tiempo dedicado a la sesión de clase no tiene que ser sinónimo de tiempo de exposición por parte del profesor? 25. ¿La variedad de métodos en el aula no exige un uso flexible del tiempo?
M. Una administración satisfactoria del tiempo debería permitir un tratamiento equilibrado y suficiente de los distintos tipos de contenidos curriculares.	26. ¿Qué decisión tomamos respecto al «peso» o carga de tiempo que vamos a precisar para el tratamiento de los distintos tipos de contenidos? 27. Considerar el tiempo disponible de forma realista ¿no sugiere inmediatamente la necesidad de ser más precisos en la selección y secuenciación de los contenidos? 28. ¿En qué momentos y durante cuento tiempo introduciremos los contenidos propios de las áreas curriculares transversales?

© narcea, s.a. de ediciones

Nuestros alumnos no aprenden sometiéndose al horario y al calendario escolar. Los aprendizajes se desarrollan también en vacaciones y en los tiempos que no permanecen dentro de las aulas. Cada uno tiene su ritmo de aprendizaje, sus momentos más eficaces, su motivación y sus necesidades.

La distribución del horario en cambios de asignatura cada hora, de forma rígida y estándar, es una decisión que tomamos cada curso sin hacernos ningún planteamiento y, sin embargo, es de los elementos condicionantes que permiten introducir o no estrategias metodológicas plurales y adaptadas. No estamos pensando en actividades puntuales, extraordinarias, que situamos en la programación de forma esporádica, sino que la práctica que planteamos a continuación es una distribución horaria que, de forma ordinaria, permita que cada alumno pueda dedicar más o menos tiempo a las diferentes materias, según sus necesidades, intereses, etc.

Es necesario que haya tiempos destinados a diferentes modos de aprender, de forma que los diferentes estilos de aprendizaje puedan encontrar su momento y lugar.

Flexibilización del tiempo para el trabajo individual tutorizado

Con esta estrategia se trata de ofrecer al alumnado un tiempo de libre disposición en el que sea él quien pueda decidir trabajar en la materia que quiera o que más necesite, y que durante ese tiempo cuente con la posible tutorización por parte del profesorado del área correspondiente.

El alumno, a la vista de los planes de trabajo de las diferentes asignaturas, de los resultados de la evaluación o de las dificultades que se ha encontrado en los aprendizajes de las diferentes áreas, decide dedicar más o menos tiempo de trabajo a cada una de las materias durante el horario flexible.

De esta manera, el alumno puede favorecer los aprendizajes de las diferentes áreas administrando el tiempo de ayuda individual que el profesor le ofrece, de acuerdo a sus intereses, motivaciones o necesidades.

La flexibilización del tiempo puede realizarse desde diferentes modalidades organizativas, más o menos complejas:

- *Modalidad 1*. Dentro de cada sesión de clase o de cada Unidad Didáctica, se dedica un tiempo para actividades individuales que

© narcea, s.a. de ediciones

permitan trabajar de forma autónoma a los alumnos y recibir una tutorización más individualizada por parte del profesorado para aquéllos que los necesitan.

- *Modalidad 2*. Dentro de la Unidad Didáctica se dedica una de las últimas sesiones para ampliar-reforzar con actividades diversificadas que permitan a cada alumno trabajar los aspectos que más necesite o desee.
- *Modalidad 3*. Establecer algunas horas diarias-semanales de trabajo individual y de libre elección para el alumno, de forma que sea él quien decide qué materia va a trabajar y pueda recibir en ese tiempo tutorización individual por parte del profesorado del área correspondiente.

Esta última modalidad es la más compleja porque afecta a la organización y funcionamiento del equipo de profesores y su aplicación supone una decisión clara por parte de todo el profesorado de apostar por ese tipo de organización, la redistribución de las horas de clase adjudicadas a cada área, gran coordinación del profesorado, tener definidos los planes de trabajo de cada área por Unidad Didáctica, establecer un sistema de control/seguimiento de la distribución del tiempo que el alumnado realiza.

Se trata, sin embargo, de una medida altamente motivadora para el alumnado y que favorece la autonomía, la responsabilidad personal y la interiorización de los aprendizajes, el interés por adelantar el trabajo en la casi totalidad del alumnado, incluso aquéllos menos motivados o menos trabajadores descubren las ventajas de aprovechar este tiempo en el que pueden contar con la ayuda concreta y útil del profesor/a.

La complejidad de esta medida es para el profesorado, pero para la atención a la diversidad, para el seguimiento y ayuda a todo el alumnado es altamente beneficiosa.

Para ejemplificar de forma más concreta la flexibilización del tiempo para el trabajo individual tutorizado proponemos una experiencia de cada modalidad organizativa.

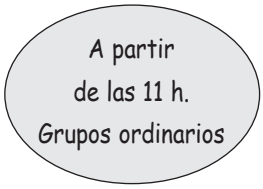
© narcea, s.a. de ediciones

EXPERIENCIAS

1. Relativa a la Modalidad 3

Se realizó en un Instituto de Secundaria y Bachillerato. Las dos primeras horas de la mañana son de horario flexible. A partir del recreo, se organizan las horas por materias a la manera tradicional.

Área 1	Área 2	Área 3	Área 4	Área 5
Tiempo flexible: Trabajo individual autorizado				



Funcionamiento con distribución de cursos y horario normal

En las dos horas de horario flexible:

- Cada aula se convierte en un espacio especializado atendido por el profesorado del área correspondiente (aula de Física, aula de Lengua, aula de Inglés, etc.).
- El alumno acude al aula que le interesa y allí trabajará de forma individual la materia correspondiente y solo ésa. Podrá contar en cualquier momento con la ayuda del profesor que le ofrecerá clarificaciones, explicaciones, etc., de la Unidad Didáctica que se está trabajando en clase o aspectos que hayan quedado pendientes y que necesitan ser clarificados o reforzados.
- El alumno puede decidir dedicar más tiempo a una materia que necesita reforzar y menos a otra en la que va mejor. A lo largo de las dos horas, podrán producirse dos cambios de aula. Podrá, por tanto, permanecer en un aula más tiempo o bien cambiar de forma que pueda trabajar en un máximo de tres áreas cada día.
- En la mayoría de las ocasiones es el propio alumno el que de forma autónoma decide aprovechar ese tiempo en las materias que más necesita, ya que valora las ventajas que tiene para él poder trabajar

© narcea, s.a. de ediciones

con la ayuda cercana del profesorado. En aquellos casos en que eso no sucede, es el profesor quien (en un pasillo o en una de las horas de clase) hace una llamada de atención al alumno para que aproveche la oportunidad que ese tiempo le brinda.

Las 10 horas semanales suponen un tiempo amplio para realizar, con posibilidad de ayuda, aquellos trabajos tanto de refuerzo como de creación propia o ampliación, que de otro modo sería difícil poder lograrlo.

Puede parecer que son muchas horas para «quitarlas» a las asignaturas (una o dos horas a cada asignatura) pero, en realidad, es un tiempo que asegura un mayor avance en la materia en las horas de puesta en común, explicación, debate, trabajo cooperativo, etc.

El centro escolar al que se refiere la experiencia es grande (cuatro grupos por nivel) y el tiempo flexible se organiza por ciclos. Esto nos permite que el alumno tenga más posibilidades de elección y que pueda acudir a un aula donde el profesor que esté en ese momento no sea el que habitualmente le da clase, aumentando así las figuras de mediación y las ventajas que eso supone.

Esta complejidad y apertura presenta una cierta dificultad para el seguimiento por lo que hemos generado un instrumento de apoyo al seguimiento/control. Se trata de un «carné» donde aparecen tres espacios por día de la semana, en los que deberá figurar la materia trabajada y la firma del profesor con el que ha estado.

Alumno/a:		**Semana:**		
LUNES	**MARTES**	**MIÉRCOLES**	**JUEVES**	**VIERNES**
Materia: *Firma:*	Materia: *Firma:*	Materia: *Firma:*	Materia: *Firma:*	Materia: *Firma:*
Materia: *Firma:*	Materia: *Firma:*	Materia: *Firma:*	Materia: *Firma:*	Materia: *Firma:*
Materia: *Firma:*	Materia: *Firma:*	Materia: *Firma:*	Materia: *Firma:*	Materia: *Firma:*

Esta misma organización se ha experimentado en Primaria, también por ciclos. Resulta menos complicada porque basta con que durante esas horas cada profesor, que es tutor de un curso e imparte en él varias materias, ejerza de especialista de un área.

2. Relativa a la Modalidad 1

En otros centros de Secundaria Obligatoria y Bachillerato, había la dificultad en que se pusiera de acuerdo todo el profesorado para organizar el

© narcea, s.a. de ediciones

horario, dada su complejidad y exigencias de coordinación y metodológicas; gracias a algún profesor se consiguieron espacios de tiempo más amplios que permitían una distribución del tiempo más abierta y flexible.

En este caso, contando por ejemplo con espacios de dos horas seguidas de clase, la profesora organizó en cada Unidad Didáctica modos de trabajo individuales y/o cooperativos que obligaban al alumno a distribuirse por sí mismo el trabajo que tenía que desarrollar.

El alumno contó para ello con un Plan de Trabajo donde se señalaban tareas y plazos. Se logró con ello no sólo que el alumno trabajase de forma más autónoma, sino que el profesor pudiera realizar una tutorización de acuerdo a las necesidades de cada uno de sus alumnos.

PLAN DE TRABAJO

Unidad Didáctica: **Periodo de tiempo:**

LUNES (1 hora)	MIÉRCOLES (2 horas)	VIERNES (1 hora)
En el aula: • Planteamiento del trabajo de la U.D. • Conocimientos previos sobre la temática a trabajar. *Para casa: Primer acercamiento al tema:* • Lectura y subrayado. • Actividad: qué he aprendido, qué dudo. • Puesta en común dentro del grupo del trabajo realizado. • Finalización de tareas para la exposición.	*En el aula:* • Puesta en común de la tarea. • Explicación de las partes fundamentales. • Trabajo por grupos: a) Grupo que expone: • Roles: coordinador y secretario. • Distribución de puntos a trabajar. • Preparación del esquema. b) Resto de grupos: • Preparación de una práctica. • Distribución de la explicación. • Tarea para la exposición: dudas, subrayados. *Para casa:* • Reelaboración del punto a exponer. • Terminación de la práctica. • Estudio: subrayados y dudas. Exposición del Tema: (Grupo: ……) • Esquema. • Claridad. • Riqueza de documentación. • Organización grupal. (Grupos:……) • Presentación de la Práctica. • Claridad. • Organización grupal. • Participación del grupo.	Puesta en común dentro del grupo del trabajo realizado. • Dinámica de conocimiento grupal. • Actividad complementaria: vídeo, etc.

© narcea, s.a. de ediciones

3. Relativa a la Modalidad 2

Tuvo lugar en 3º ciclo de Primaria. La semana anterior al final de cada evaluación, cada alumno pudo decidir libremente trabajar el/las área/as que más necesitaba.

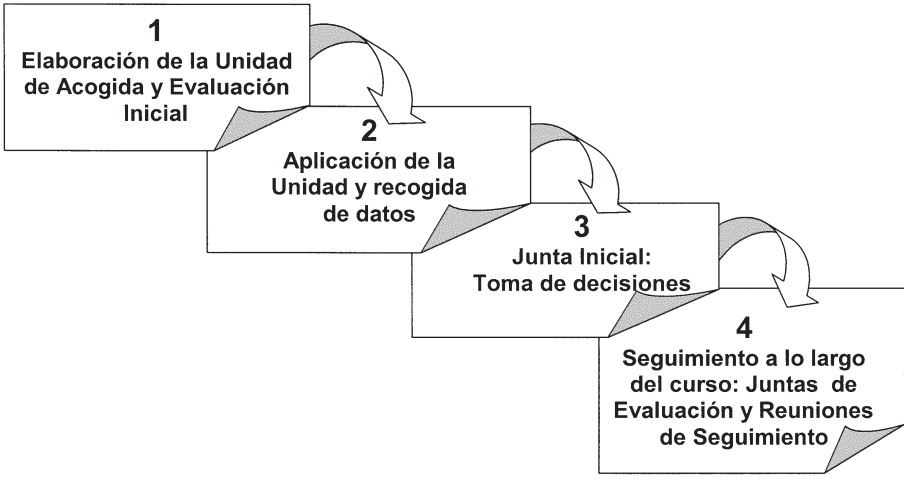
Se organizó el tiempo de las clases de forma abierta y flexible para que el alumno pudiera dedicarse más a lo que necesitaba reforzar y contar para ello con una tutorización individualizada del profesorado.

© narcea, s.a. de ediciones

5. Estrategias para el seguimiento del grupo clase y de cada uno de los alumnos

Concebimos el seguimiento del proceso de maduración y aprendizaje del alumno como un continuo en el que destacamos algunos momentos especialmente significativos, por lo que estos suponen de toma de conciencia del progreso que se va realizando.

El punto de partida será fundamental como referente para la valoración del proceso que posteriormente desarrollará el alumno, por lo que tiene un espacio muy singular la recogida de datos inicial a través de la Unidad de Acogida y Evaluación Inicial, ya que a partir de ella en la Junta Inicial se dejan planteados muchos de los aspectos sobre los que se hace el seguimiento a lo largo del curso.


1
Elaboración de la Unidad de Acogida y Evaluación Inicial
2
Aplicación de la Unidad y recogida de datos
3
Junta Inicial: Toma de decisiones
4
Seguimiento a lo largo del curso: Juntas de Evaluación y Reuniones de Seguimiento

© narcea, s.a. de ediciones

nos permitan trabajar desde el principio de forma adecuada y adaptada a las necesidades educativas de los alumnos, introduciendo al alumnado en el proceso de aprendizaje que supone el nuevo curso.

Es además una estrategia que exige al profesorado tomar decisiones de forma conjunta introduciendo así una práctica de trabajo en el equipo docente que ayudará posteriormente a realizar un proceso coordinado y de trabajo en equipo.

A esta evaluación inicial se le llama también *evaluación diagnóstica*. Dice Rosales (1990):

> «La función diagnóstica de la evaluación suele considerarse, por algunos autores, dentro de la formativa. Pero puede también estudiarse como función aparte si consideramos que su realización tiene como misión específica determinar las características de la situación inicial para la puesta en marcha de un determinado proceso didáctico y servir de base, por lo tanto, para decisiones sobre la programación o diseño del mismo...»[1].

El profesorado que entra en contacto con un grupo de alumnos precisa del conocimiento personal de cada uno, en aspectos muy concretos: modo en que construye los aprendizajes, sus estrategias personales de trabajo, condicionamientos sociales y familiares. Siempre podrá contar con datos que el profesorado anterior le facilite, pero, como cada profesor puede tener enfoques distintos de una misma realidad, es importante que a esos datos se añada el encuentro personal y directo con cada uno de los alumnos, lo que incorporará matices muy importantes de su visión personal del alumnado. Al comienzo de curso y especialmente al comenzar un Ciclo interesa conocer de cada alumno:

- Su nivel de competencia curricular con respecto a algunos criterios de evaluación del nivel o del ciclo anterior para determinar qué es capaz de realizar solo o con autonomía y qué es capaz de realizar con ayuda de un adulto o de un igual.
- Su estilo de aprendizaje, su forma personal de acceder al conocimiento, lo que le mueve al alumno, los incentivos que le impulsan, en definitiva, las condiciones óptimas para que cada uno desarrolle al máximo sus capacidades.
- Las características sociofamiliares, es decir, aquellos datos útiles que nos ponen en la pista de las condiciones que pueden estar favoreciendo o dificultando el proceso personal de aprendizaje para crear la colaboración necesaria con la familia, de modo que

[1] Rosales, C. (2000): *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Narcea. Madrid. Pág. 34.

© narcea, s.a. de ediciones

las acciones se encaminen en la misma dirección y para introducir en la escuela aquellos aprendizajes que el alumno necesite cuando no se pueda dar la colaboración familiar.

Para que sea posible el conocimiento del alumnado en todos estos aspectos anteriormente señalados, esta evaluación inicial deberá abarcar un espacio de tiempo amplio que permita la manifestación de los distintos factores de diversidad. Será cualitativa, descriptiva y contextualizada. Facilitará fundamentalmente el acercamiento a procedimientos y actitudes necesarios para que el alumnado afronte los nuevos aprendizajes. Se fijará más en los procesos de los alumnos que en los productos. Deberá tener en cuenta tanto las condiciones de los alumnos como los contextos.

La Unidad de Acogida y Evaluación Inicial es, por tanto, una estrategia que facilita que el alumnado y el profesorado se sitúen ante el nuevo curso y se conozcan mutuamente en aspectos básicos que afectan al aprendizaje. Es una ayuda para conocer y definir sistemáticamente las necesidades del grupo y de cada alumno y poder decidir desde el comienzo de curso las medidas necesarias de atención a la diversidad del aula. Es el primer paso para el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje a realizar durante el curso. Pretende motivar al alumnado para la nueva etapa escolar; conocer lo más pronto posible los hábitos, modos de trabajo, contenidos básicos que traen para deducir necesidades del grupo y de cada uno y adaptar la programación y establecer prioridades de trabajo; enseñar los hábitos y normas necesarios; favorecer el proceso de evaluación cualitativa y descriptiva que se va a seguir a lo largo del curso; orientar el proceso de enseñanza; tomar las decisiones relacionadas con la organización para adoptar el tipo de medidas necesarias, que permitan una mejor atención a la diversidad.

Proceso de elaboración

Se plantea como un trabajo de todo el equipo educativo del nivel al que se va aplicar, lo que supone una organización del profesorado en las etapas de elaboración y desarrollo. No es necesario realizar el proceso de elaboración todos los años puesto que una vez elaborada la Unidad, puede aplicarse con pequeñas variaciones año tras año.

A continuación presentamos los siete pasos anteriores a la aplicación y evaluación de la Unidad, y elaboramos una experiencia que recoge los objetivos, los contenidos, las actividades y el registro de datos para realizar una Unidad de Acogida y Evaluación Inicial.

© narcea, s.a. de ediciones

PROCESO PARA LA ELABORACIÓN DE LA UNIDAD

PRIMER PASO

Todo el Equipo Docente decide sobre:
Aspectos que interesa conocer al profesorado, cuanto antes, comunes a todas las áreas: estilo de aprendizaje, funciones cognitivas, hábitos, etc.

SEGUNDO PASO

Todo el Equipo Docente decide sobre:
Aspectos que interesa que los alumnos conozcan, cuanto antes, comunes a todas las áreas: normativa de funcionamiento, servicios del centro escolar, actividades, etc.

TERCER PASO

El Equipo de profesores de cada Área decide sobre:
Aspectos específicos del área que le interesa conocer cuanto antes: competencia curricular, procedimientos básicos del área, etc.

CUARTO PASO

El Equipo de profesores de cada Área decide sobre:
Aspectos específicos del área que le interesa que los alumnos conozcan cuanto antes: plan de curso, aspectos a los que el profesor da mayor importancia, etc.

QUINTO PASO

Todo el Equipo Docente decide sobre:
- El eje temático de la Unidad.
- Tiempo a emplear en la Unidad.
- Posibles actividades y área responsable de cada una.

SEXTO PASO

Todo el Equipo Docente decide sobre:
Modos e instrumentos a utilizar para la recogida de datos.

SÉPTIMO PASO

Los Equipos de cada Área elaboran:
- Las actividades correspondientes.
- Los instrumentos para la recogida de datos.

APLICACIÓN DE LA UNIDAD

EVALUACIÓN DE LA UNIDAD

© narcea, s.a. de ediciones

• *Primer paso*. El equipo docente decide sobre: aspectos a evaluar comunes a todas las áreas. Qué le interesa saber para poder ubicarse con el grupo-clase de forma adecuada desde el comienzo de curso. Se trata de conocer elementos básicos para el aprendizaje en general: estilo de aprendizaje, funciones cognitivas, hábitos, trabajo en equipo, etc.

• *Segundo paso*. El equipo docente decide sobre: aspectos a enseñar comunes a todas las áreas. Qué interesa que los alumnos sepan para entrar en el curso de forma adecuada, positiva y motivadora: normativa del centro escolar, organización del trabajo, etc.

• *Tercer paso*. El equipo de cada área decide sobre: aspectos a evaluar específicos del área correspondiente. No tiene por qué hacerse de todas las áreas, sino de aquellas que consideren necesario para poder trabajar con el grupo-clase. No se trata de un examen de nivel, sino de conocer aspectos básicos para el aprendizaje del área.

• *Cuarto paso*. El equipo de cada área decide sobre aspectos a enseñar específicos del área: plan de curso, modo de funcionamiento del área, estrategias de trabajo, etc.

• *Quinto paso*. El equipo docente decide sobre:

— El eje temático de la Unidad. Se trata de «vender» al alumnado un trabajo de interés para ellos y de introducción en el curso que comienza. Es importante la relación del eje temático con las actividades que se van a realizar y la coherencia con los planteamientos.

— Tiempo a emplear en la Unidad. Se trata de centrar en esta Unidad los primeros días (mínimo tres días y máximo dos semanas) de actividad escolar del nuevo curso.

— Posibles actividades y área que se responsabiliza de cada una.

• *Sexto paso*. El equipo docente decide sobre los modos e instrumentos para la recogida de datos. En ningún caso se trata de una evaluación que se traducirá en una nota. Cuanto más descriptiva sea la recogida, más útil resultará la información para el proceso de toma de decisiones del profesorado.

• *Séptimo paso*. Los equipos de cada área elaboran las actividades correspondientes y los instrumentos necesarios para la recogida de datos.

© narcea, s.a. de ediciones

EXPERIENCIA

Presentamos una Unidad de Acogida y Evaluación Inicial realizada por un equipo de profesores del Primer Ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. Tiene el valor añadido de haber sido expresión del compromiso del equipo educativo para iniciar un serio camino de innovación y respuesta a la diversidad del alumnado.

La valoración realizada por el profesorado fue la siguiente: «han sido demasiadas actividades, la Unidad de Acogida no hubiera necesitado ser tan larga, con una semana hubiera sido suficiente (quedó reconvertida para el futuro dejando muchas de las actividades como alternativas)».

Los profesores señalaron: «nos ha ayudado a iniciar un camino sistematizado de trabajo en equipo»; «hemos podido "poner remedio" rápidamente a problemáticas que apuntaban y que en poco tiempo podían haber requerido de nosotros muchas fuerzas para controlarlas»; «ha supuesto esfuerzo, trabajo y coordinación, pero hemos entrado en un proceso de análisis y toma de decisiones en equipo que introduce diferencias cualitativas con relación a la etapa anterior y que marca un camino de futuro».

Unidad de Acogida y Evaluación Inicial: «La Vuelta Ciclista a España»

El eje de la presente Unidad se eligió porque ofrece un alto interés para el alumnado tanto femenino como masculino, su celebración coincide con el comienzo de curso, pueden emplearse fácilmente los distintos medios de comunicación como elementos didácticos y por ello resulta fácil utilizar diferentes lenguajes de trabajo, y permite introducir contenidos de las distintas áreas curriculares.

UNIDAD DE ACOGIDA Y EVALUACIÓN INICIAL: «LA VUELTA CICLISTA A ESPAÑA»

Nivel: Primer Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria
Tiempo: Primera y segunda semana de curso

OBJETIVOS

1. Conocer los niveles de competencia curricular que traen los alumnos y alumnas: capacidades desarrolladas y grado de asimilación de los contenidos.
2. Observar los distintos elementos que configuran el modo de aprender de cada alumno y cada alumna, sus intereses, las características de su entorno sociofamiliar.

© narcea, s.a. de ediciones

3. Ubicar al alumnado en la nueva etapa educativa que comienza.
4. Enseñar determinados hábitos y/o normas imprescindibles para comenzar el curso.
5. Motivar y presentar el curso.

CONTENIDOS A EVALUAR COMUNES A TODAS LAS ÁREAS

1. Procedimientos instrumentales básicos

- Recepción de la información visual, oral, escrita.
- Comprensión oral y escrita de órdenes dadas por el profesor.
- Uso y grado de aplicación de las Matemáticas instrumentales: cálculo, medida, geometría.
- Conocimiento de los operadores básicos.
- Conversión de Unidades del Sistema Métrico Decimal.
- Adecuación y riqueza en el uso de la expresión oral, escrita, gráfica.
- Desarrollo de las destrezas manipulativas.
- Cuidado en la presentación de la tarea.

2. Trabajo en grupo

- Modo de trabajo y aprovechamiento ante los distintos agrupamientos: pequeño, mediano y grande.
- Estrategias para la organización del trabajo en grupo.
- Escucha y receptividad ante las propuestas de los compañeros.

3. Respeto y relaciones

- Actitud de escucha.
- Cumplimiento de responsabilidades.
- Interacción que establece con el mismo sexo y contrario.
- Cuidado del material común.

4. Actitud ante la tarea

- Concentración en el trabajo planteado.
- Hábitos de trabajo.
- Intereses que presenta.
- Refuerzos a los que responde.
- Cumplimiento de las tareas fuera del aula.

5. Contexto sociofamiliar

- Composición de la familia.
- Rol de cada miembro con relación al alumno/a.
- Relaciones.

© narcea, s.a. de ediciones

ÁREAS		
	Educación Física	• Valoración de diferentes aspectos de resistencia física.
	Lenguaje	• Realización de un comentario a partir de un acontecimiento. • Toma de notas y recogida de datos a partir de información oral y/o escrita. • Realización de una síntesis. • Lectura comprensiva de textos de uso cotidiano.
	Tecnología	• Elaboración de una memoria sobre los pasos seguidos en el trabajo. • Manejo de herramientas. • Realización de conexiones eléctricas.
	Inglés	• Utilización del presente continuo. • Utilización de la pregunta *¿cuántos hay?* • Uso del futuro *going to*. • Utilización del presente simple.
	Matemáticas	• Identificación de unidades de tiempo y velocidad media. • Identificación y utilización de números cardinales y ordinales. • Realización y lectura de gráficas. • Recogida de datos, ordenación e interpretación. • Realización de operaciones con números decimales. • Identificación de figuras geométricas. • Resolución de problemas utilizando estrategias personales.
	Ciencias de la Naturaleza	• Conocimiento de los aparatos y órganos del cuerpo humano. • Utilización del vocabulario científico adecuado. • Diseño de esquemas gráficos de las distintas partes y aparatos del cuerpo humano. • Seguimiento de las normas de seguridad del laboratorio.
	Ética	• Reconocimiento y descripción de problemáticas sociales. • Realización de juicios de valor que expresen sensibilidad social.
	Geografía e Historia	• Ubicación y descripción de itinerarios en mapas de distintas Comunidades Autónomas. • Uso y manejo del atlas y de mapas de carreteras. • Elaboración de gráficas: diagramas, climogramas a partir de datos recogidos.
	Contenidos a enseñar	1. Normas de funcionamiento en cuanto a cambios de clase, recreos, puntualidad, limpieza, horarios. 2. La Educación Secundaria Obligatoria: planteamientos, áreas, importancia del proceso para la posterior toma de decisiones.

© narcea, s.a. de ediciones

ACTIVIDADES

1. «El ciclista prepara su cuerpo»

Contenidos

- Área de Ciencias de la Naturaleza
- Procedimientos instrumentales básicos
- Trabajo en grupo

Dinámica

Se trata de realizar esquemas gráficos de los distintos aspectos del cuerpo humano: huesos, músculos, aparato circulatorio, sistema nervioso, aparato respiratorio y aparato excretor.

— Se distribuirán los alumnos por parejas
— Elegirán un aspecto del trabajo sobre el cuerpo humano: huesos, músculos...
— Realizarán el esquema gráfico del aspecto elegido
— Puesta en común
  - cada pareja presentará y explicará el gráfico realizado
  - explicación de las partes del cuerpo que más trabajan los ciclistas y relación con otras partes
  - cuidados que necesitan los ciclistas

Materiales: Bibliografía ***Tiempo:*** 2 horas

* * *

2. «El cuerpo humano»

Contenidos

- Área de Ciencias de la Naturaleza
- Procedimientos básicos
- Actitud ante la tarea

Dinámica

Contestación a un cuestionario. Anexo I

Materiales: Cuestionario ***Tiempo:*** 1 hora

© narcea, s.a. de ediciones

3. «Los aparatos del cuerpo humano»

Contenidos

- Área de Ciencias de la Naturaleza
- Procedimientos instrumentales
- Trabajo en grupo
- Actitud ante la tarea

Dinámica

— Buscar información acerca de los cinco aparatos
— Hacer un esquema para explicar el funcionamiento
— Realizar esquemas a base de dibujos de los distintos aspectos del cuerpo humano: huesos, músculos, aparato circulatorio, sistema nervioso, aparato respiratorio y aparato excretor
— El trabajo se realizará por parejas

Materiales: Bibliografía ***Tiempo:*** 2 horas

* * *

4. «Higiene, nutrición y deporte»

Contenidos

- Procedimientos instrumentales básicos
- Actitud ante la tarea
- Área de Ciencias de la Naturaleza

Dinámica

— Lectura de textos sobre higiene, nutrición y deporte
— Síntesis de los textos leídos

Materiales: Lecturas ***Tiempo:*** 4 horas

* * *

5. «La carrera ciclista»

Contenidos

- Procedimientos instrumentales básicos
- Trabajo de grupo
- Actitud ante la tarea
- Área de Ética

© narcea, s.a. de ediciones

Dinámica

— Enumerar los elementos que se necesitan para una carrera ciclista
— Coste económico y conclusiones:
  • deducir quiénes pueden ser ciclistas de calidad
  • quiénes y por qué unos pocos ganan todas las carreras
  • a favor de quién está la publicidad

Materiales: Revistas, periódicos ***Tiempo:*** 2 horas

* * *

6. «El itinerario de la carrera»

Contenidos

• Área de Geografía e Historia
• Área de Tecnología
• Procedimientos e instrumentos básicos
• Trabajo en grupo
• Actitud ante la tarea
• Respeto y relaciones

Dinámica

Se trata de realizar el mapa de las Comunidades Autónomas señalando el itinerario de la carrera.

— Individualmente: eligen la etapa en torno a la que van a trabajar
— Se agrupan (máximo 4) los que han elegido la misma etapa
— Describen el itinerario de la etapa
— Eligen el mapa de la Comunidad Autónoma en la que se desarrolla la etapa
— Señalan en el mapa el itinerario
— Valoración mutua de lo que cada uno ha aportado al trabajo en grupo (a partir de una pauta dada por el profesor)
— Puesta en común. Cada grupo expresará:
  • conocimientos que ya tenían
  • dificultades con las que se han encontrado

NOTA: En Tecnología realizarán los mapas correspondientes en contrachapado y la localización del itinerario mediante un montaje eléctrico.

Materiales: Atlas, mapas diversos ***Tiempo:*** 2 horas

© narcea, s.a. de ediciones

7. «Realización de gráficos»

Contenidos

- Procedimientos instrumentales básicos
- Trabajo en grupo
- Actitud ante la tarea
- Contexto sociofamiliar
- Área de Tutoría

Dinámica

De forma individual

— Elegir un corredor y realizar un gráfico sobre su evolución en la carrera

— Hacer un diagrama de barras representando el origen de los ciclistas

En pequeños grupos

— Realización de climogramas de las distintas Comunidades Autónomas

Materiales: Mapas, representaciones gráficas ***Tiempo:*** 5 horas

* * *

8. «El mapa de la carrera»

Contenidos

- Área de Tecnología
- Procedimientos e instrumentos básicos
- Trabajo en grupo
- Actitud ante la tarea
- Respeto y relaciones

Dinámica

— Elaboración de mapas, a partir del trabajo en Geografía e Historia, en contrachapado y eléctricos

— Elaboración y presentación de una breve memoria, sobre los aspectos básicos del proceso de trabajo seguido

— Se trabajará en grupos

Materiales: Mapas, material específico de Tecnología ***Tiempo:*** 4 horas

© narcea, s.a. de ediciones

9. «Aspectos generales de la carrera»

Contenidos

- Procedimientos e instrumentos básicos
- Trabajo en grupo
- Actitud ante la tarea
- Respeto y relaciones
- Área de Inglés: uso de la pregunta en el presente simple

Dinámica

Por grupos: unos responden a las preguntas de otro grupo

Materiales: Los elaborados en el aula ***Tiempo:*** 1 hora

* * *

10. «Los Velódromos»

Contenidos

- Área de Educación Física
- Procedimientos instrumentales básicos
- Trabajo en grupo
- Respeto y relaciones
- Actitud ante la tarea

Dinámica

— Estudio sobre los Velódromos: características, pruebas habituales y realización de un dibujo explicativo
— Investigación sobre los Velódromos que hay en España

Materiales: Revistas, periódicos, vídeos ***Tiempo:*** 1 hora

* * *

11. «Los 200 metros»

Contenidos

- Área de Educación Física
- Procedimientos instrumentales básicos
- Actitud ante la tarea

Dinámica

Realización de una prueba atlética de 200 metros con prueba inicial y final de pulsaciones

Materiales: Cronómetro, pulsómetro, ficha de seguimiento ***Tiempo:*** 1 hora

© narcea, s.a. de ediciones

12. «Comentando la etapa»

Contenidos

- Área de Lengua
- Procedimientos instrumentales básicos
- Actitud ante la tarea

Dinámica

— Observación de la etapa en la sala de vídeo
— Realizar un comentario de la etapa a nivel individual
— Recopilación de datos y transformación en una crónica escrita o radiofónica

Materiales: Vídeo, periódicos ***Tiempo:*** 3 horas

* * *

13. «Crónicas de las etapas»

Contenidos

- Área de Lengua
- Procedimientos instrumentales básicos
- Actitud ante la tarea

Dinámica

— Lectura de crónicas deportivas de diversos periódicos
— Elaboración de una síntesis
— Puesta en común de la síntesis

Materiales: Periódicos, vídeos ***Tiempo:*** 2 horas

* * *

14. «Conferencia»

Contenidos

- Área de Lengua
- Procedimientos instrumentales básicos
- Trabajo en grupo
- Respeto y relaciones
- Actitud ante la tarea

Dinámica

— Trabajo individual: preparación de las preguntas a realizar al invitado
— Conferencia de algún ciclista o director de equipo
— Trabajo en grupo: recogida de datos

Materiales: Vídeo ***Tiempo:*** 3 horas

© narcea, s.a. de ediciones

15. «Los resultados»

Contenidos

- Área de Matemáticas
- Procedimientos e instrumentos básicos
- Trabajo en grupo
- Actitud ante la tarea
- Respeto y relaciones

Dinámica

Seguir a diario la carrera y realizar las tareas siguientes:

— Hacer gráficas de clasificaciones y de tiempos
— Ordenación de datos, interpretación, tablas y gráficos vt y st (diarias)
— Unidades de tiempo, velocidad media. Aventurar resultados y probabilidades
— Enunciar problemas y resolverlos
— Operaciones con números decimales
— Listas de figuras geométricas existentes en una bicicleta
— Números cardinales y ordinales
— Preparación de entrevistas: recogida de datos, ordenarlos e interpretarlos

Materiales: Periódicos, vídeos ***Tiempo:*** 5 ó 6 horas

* * *

16. «Comentario de final de etapa»

Contenidos

- Área de Lengua
- Procedimientos instrumentales básicos
- Trabajo en grupo
- Respeto y relaciones
- Actitud ante la tarea

Dinámica

Realización de un comentario de final de etapa en grupos de 4 ó 5

Materiales: Periódicos, vídeos ***Tiempo:*** 1 hora

* * *

17. «La biografía de»

Contenidos

- Área de Lengua
- Procedimientos instrumentales básicos

© narcea, s.a. de ediciones

- Trabajo en grupo
- Respeto y relaciones
- Actitud ante la tarea

Dinámica

Escribir la biografía de un ciclista. Por parejas

Materiales: Periódicos, vídeos ***Tiempo:*** 1 hora

* * *

18. «Descripción física de un cliclista»

Contenidos

- Área de Lengua
- Procedimientos instrumentales básicos
- Trabajo en grupo
- Respeto y relaciones
- Actitud ante la tarea

Dinámica

Descripción física de un ciclista. Por parejas

Materiales: Periódicos, vídeos ***Tiempo:*** 1 hora

* * *

19. «Los anuncios»

Contenidos

- Área de Lengua
- Área de Geografía e Historia
- Área de Ética
- Procedimientos instrumentales básicos
- Trabajo en grupo
- Respeto y relaciones
- Actitud ante la tarea

Dinámica

Trabajo a realizar en grupos de cuatro:

— Analizar los anuncios que aparecen en la transmisión de una etapa y observar de qué productos son, si son marcas nacionales o extranjeras
— Citar las pruebas ciclistas más importantes nacionales y extranjeras

Materiales: Revistas, periódicos ***Tiempo:*** 1 hora

© narcea, s.a. de ediciones

PARRILLA DE ACTIVIDADES Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Activ. / Criterios	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
G. 1	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
G. 2	X		X		X	X	X	X	X	X	X		X	X	X				X	X	X	X	X	X
G. 3						X		X	X	X	X		X	X	X				X	X	X	X	X	X
G. 4		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
G. 5							X		X	X	X													
E. Física														X	X	X								
Lengua																	X	X	X		X	X	X	X
Tecnología						X		X																
Inglés												X	X											
Matemáticas																				X				
C. Nat.		X	X	X	X																			
Ética						X																		
Tutoría								X		X	X	X												
Geog.-H.ª.							X																	X
Enseñ. 1										X	X	X												
Enseñ. 2										X														

© narcea, s.a. de ediciones

REGISTRO DE DATOS

CRITERIOS DE EVALUACIÓN COMUNES A TODAS LAS ÁREAS	OBSERVACIONES (Anotar en que actividad)	NECESIDADES
1. Procedimientos instrumentales básicos • Recepción de la información visual, oral, escrita. • Comprensión oral y escrita de órdenes dadas por el profesor. • Uso y grado de aplicación de las Matemáticas instrumentales: cálculo, medida, geometría. • Conocimiento de los operadores básicos. • Conversión de Unidades del Sistema Métrico Decimal. • Adecuación y riqueza en el uso de la expresión oral, escrita, gráfica. • Desarrollo de las destrezas manipulativas. • Cuidado en la presentación de la tarea. **2. Trabajo en grupo** • Modo de trabajo y aprovechamiento ante los distintos agrupamientos: pequeño, mediano y grande. • Estrategias para la organización del trabajo en grupo. • Escucha y receptividad ante las propuestas de los compañeros. **3. Respeto y relaciones** • Actitud de escucha. • Cumplimiento de responsabilidades. • Interacción que establece con el mismo sexo y contrario. • Cuidado del material común. **4. Actitud ante la tarea** • Concentración en el trabajo planteado. • Hábitos de trabajo. • Intereses que presenta. • Refuerzos a los que responde. • Cumplimiento de las tareas fuera del aula. **5. Contexto sociofamiliar** • Composición de la familia. • Rol de cada miembro con relación al alumno/a. • Relaciones.		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN ÁREA…	**OBSERVACIONES (Anotar en que actividad)**	**NECESIDADES**
• •		

© narcea, s.a. de ediciones

La Junta Inicial

Una vez desarrollada la Unidad Inicial en el aula y la recogida de los datos, se procede a la preparación de la Junta Inicial. Es conveniente dejar unos días para que el profesorado pueda analizar las actividades realizadas y ordenar los datos que ha ido recogiendo a lo largo del desarrollo de la Unidad.

Con la Junta Inicial pretendemos poner en común los datos recogidos del grupo y de cada alumno; deducir las necesidades individuales y grupales; tomar decisiones conjuntas sobre las estrategias de enseñanza necesarias para responder a las necesidades detectadas y acordar las medidas organizativas.

Concretamos el proceso de desarrollo de la Junta Inicial de manera que tengan cabida todos los objetivos que nos proponemos.

1. El tutor recuerda los objetivos de la Junta y los criterios de evaluación establecidos.

2. Realización del análisis del grupo.
   - Cada profesor formula los datos recogidos y las necesidades detectadas respecto al grupo.
   - El equipo llega a acuerdos sobre las necesidades del grupo.
   - El equipo formula las medidas que deben tomarse respecto al grupo.

3. Realización del análisis individual.
   - Cada profesor formula los datos recogidos y las necesidades detectadas de cada alumno o de aquéllos que le parecen más significativos.
   - El equipo llega a acuerdos sobre las necesidades individuales.
   - El equipo formula las medidas a tomar en cada caso.

4. El tutor especifica quién o quiénes se responsabilizan del seguimiento de cada una de las medidas acordadas y cuándo se va a hacer la evaluación de ellas.

5. El tutor se encarga de que todo quede reflejado en el acta de la sesión.

© narcea, s.a. de ediciones

A continuación presentamos un cronograma de septiembre y octubre con el inicio del proceso de seguimiento, y un acta de la Junta Inicial que refleja las necesidades y respuestas que se han elaborado al realizar el análisis grupal e individual.

POSIBLE CRONOGRAMA DEL PROCESO DE LA JUNTA INICIAL

<table>
<tr><th></th><th>1.ª semana</th><th>2.ª semana</th><th>3.ª semana</th><th>4.ª semana</th></tr>
<tr><td rowspan="3">Septiembre</td><td>Ultimar la preparación de:
— Unidad de Acogida y Evaluación Inicial
— Instrumentos para la recogida de datos</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">— Aplicación de la Unidad de Acogida y Evaluación Inicial
— Recogida de datos</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td>— Análisis y corrección de trabajos y tareas
— Elaboración de los datos recogidos</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Octubre</td><td>Realización de la Junta Inicial de Evaluación:
— Toma de decisiones a nivel de centro/ciclo a nivel de grupo-clase y a nivel individual
— Adaptación de las programaciones de área</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td></td><td colspan="3">Seguimiento de las decisiones a través de las Juntas y Reuniones de Equipos Docentes celebradas a lo largo del curso</td></tr>
</table>

© narcea, s.a. de ediciones

ACTA DE LA JUNTA INICIAL

	NECESIDAD	RESPUESTA	QUIÉN LO HACE	CUÁNDO SE REVISA
Análisis grupal	• Trabajar con autonomía	• Trabajar la concentración, la capacidad de reflexionar, pensar antes de realizar las actividades	• Profesores	1.ª Evaluación
	• No traen los materiales escolares ni realizan las tareas de casa	• Exigir los materiales de cada día	• Todo el profesorado	Final de octubre
	• Presentan los trabajos de cualquier manera	• Exigir la realización diaria de las tareas	• Todo el profesorado	Final de octubre
	• Implicar al grupo en la necesidad de clima de disciplina	• Exigir la presentación limpia y ordenada • Citar a los padres de los alumnos/as que presentan problemas conductuales • Reunión de los profesores con los alumnos, dar respuesta de equipo • Elaborar un programa de disciplina • Diario de clase	• Todo el profesorado • Tutor/a • Profesores • Orientadora y profesores • Profesores	Final de octubre 1.ª Evaluación 1.ª Evaluación 1.ª Evaluación
	• Diferentes niveles en Inglés	• Materiales diversificados	• Profesor Inglés	1.ª Evaluación
	• Diferentes necesidades en Lengua	• Grupos flexibles	• Profesor Lengua	1.ª Evaluación
	• Matemáticas	• Tutorización entre iguales	• Profesor matemáticas	1.ª Evaluación

© narcea, s.a. de ediciones

	NECESIDAD	RESPUESTA	QUIÉN LO HACE	CUÁNDO SE REVISA
Análisis individual	**Alumno 1:** Necesita estar ocupado para no molestar	Ponerle trabajo adecuado y suficiente en todas las áreas	Profesores	Próxima reunión del Equipo de Secundaria
	Alumno 2: Adaptar actividades desde las áreas debido al desfase curricular que presenta	Elaborar actividades desde las áreas al nivel del alumno	Profesores	1.ª Evaluación
	Alumno 3: Elaborar adaptación curricular	Apoyo 2 horas en el Aula de Apoyo Adaptar actividades	Profesor de apoyo Profesores	1.ª Evaluación
	Alumno 4: Mejorar la comprensión lectora	Leer, con un programa de lectura comprensiva	Profesor de Lengua Padres	1.ª Evaluación
	Alumno 5: Trabajar la ortografía	Llevar un cuaderno donde apunta y repite las faltas corregidas. Control semanal del cuaderno Programa informático de ortografía	Profesor de Lengua Profesor de Informática Padres	1.ª Evaluación
	Alumno n:			

Las Juntas de Evaluación como estrategia para el Seguimiento

La interrelación entre enseñanza y aprendizaje pone en diálogo el planteamiento metodológico que el profesorado maneja en su práctica del aula con los procesos de evaluación y de calificación que utiliza.

En los años sesenta, desde un nuevo enfoque educativo, se pasa de una evaluación de resultados, supuestamente objetiva, cuantificable, que responde a la selección y certificación, a una evaluación formativa, inser-

© narcea, s.a. de ediciones

ta en el proceso de enseñanza aprendizaje, con función pedagógica de análisis de los procesos y detección de los problemas del aprendizaje. La evaluación así concebida se convierte en un instrumento para regular y adaptar la programación a la necesidad y realidad del alumnado.

Desde este planteamiento, adquieren carta de naturaleza los modos de evaluación cualitativos: la observación, la entrevista, los diarios de clase, etc., frente a los tests, los exámenes y las pruebas anteriormente utilizadas.

Posteriomente, hacia 1980 esto se completa con un nuevo enfoque de evaluación: el modelo comunicativo (Cardinet) en el que las mediaciones de los iguales y del profesorado y el contexto social creado en el aula, son elementos especialmente significativos para el aprendizaje. La evaluación se considera un instrumento que permite mejorar la comunicación y facilitar el aprendizaje, puesto que una buena vía para aprender consiste en la apropiación progresiva por parte de los estudiantes de los instrumentos y criterios de evaluación del profesor. Las actividades de evaluación mutua y de autoevaluación son de gran interés.

En definitiva, se trata de transferir al alumno la responsabilidad y el control de su aprendizaje, de forma que pase de ser objeto de evaluación a ser sujeto activo de su propio perfeccionamiento, gracias a los datos que se le ofrecen.

La evaluación es, pues, parte fundamental del proceso educativo ya que permite al alumno tomar conciencia del momento en el que está y le da pistas para continuar en el camino de crecimiento.

En educación, la evaluación sólo tiene sentido como iluminación del camino, como datos de prospectiva, como base para la mejora. No se trata, por tanto, de sancionar sino de ofrecer datos para el seguimiento. Sirve para que el alumno amplíe el conocimiento que tiene de sí mismo o del problema evaluado y sea útil para mejorar sus propias perspectivas o colmar sus intereses.

Entendemos pues la evaluación como una fuerza positiva, que ofrece una información que puede ayudar al alumno y al profesor a conocerse mejor, corregir fallos y reorientar el proceso, que atiende al camino que el sujeto hace: de dónde parte, qué pasos da, qué capacidades va desarrollando.

Desde este planteamiento, las Juntas de Evaluación toman una importancia vital para el equipo docente, en lo que se refiere a la toma de decisiones sobre el proceso del grupo y de cada alumno. ¿Qué es lo que falla?, ¿alguna capacidad del sujeto?, ¿la motivación o el interés?, ¿la metodología utilizada o el manejo de un material concreto?, ¿el proceso de aprendizaje de una materia o un contenido concreto?, ¿qué

© narcea, s.a. de ediciones

es capaz de hacer solo y qué es capaz de hacer con ayuda? Es el momento de rectificar, de hacer ajustes y tomar decisiones para que no se gasten energías yendo por caminos que no ayudan al sujeto.

Un aspecto práctico importante es tener diseñada la dinámica para las Juntas y reuniones de seguimiento, y contar con plantillas para la recogida de los datos y decisiones más significativas en el seguimiento de cada grupo y alumno/a. Valgan de ejemplo las tablas que siguen con objetivos y contenidos de las sesiones que se realizan a lo largo del curso, y el itinerario de una Junta de Evaluación. El capítulo cierra con una Experiencia sobre un Acta de sesión de Evaluación.

LAS JUNTAS DE EVALUACIÓN A LO LARGO DEL CURSO

	Objetivos	Contenidos
Sesión de inicio	• Describir la situación de cada alumno. • Tomar las primeras medidas para una mejor atención a la diversidad. • Planificar sesiones posteriores de seguimiento.	• Recogida y análisis de los datos para establecer el punto de partida del alumno y del grupo, y establecimiento de prioridades. • Elaboración de las estrategias de ayuda a cada alumno y al grupo. • Planificación de las sesiones de seguimiento durante el curso.
Sesión de seguimiento	• Analizar los resultados a partir de los criterios de evaluación establecidos. • Buscar posibles caminos que ayuden a mejorar la marcha del grupo y de aquellos alumnos con más dificultad.	• Presentación escrita de los resultados. • Análisis de los datos estadísticos por áreas y comparación con anteriores evaluaciones: cambios, progresos, dificultades. • Reflexión sobre los datos por parte de todos los profesores. • Presentación y análisis de casos particulares. • Reflexión del grupo-clase. • Propuestas globales de trabajo futuro con el grupo.
Junta final	• Reflexionar sobre el proceso recorrido por el grupo y por cada alumno y sopesar la eficacia del mismo. • Decidir la promoción al final del ciclo.	• Análisis de los resultados de los aprendizajes del grupo: criterios de evaluación alcanzados o iniciados y en desarrollo. • Análisis de casos particulares: cuál fue el punto de partida y a dónde han llegado. • Reflexión sobre el proceso de enseñanza por áreas: elementos que han ayudado, elementos a cambiar. • Los informes: ordinarios y de proceso.

© narcea, s.a. de ediciones

ITINERARIO DE UNA JUNTA DE EVALUACIÓN	
	Objetivos
Preevaluación	• Ayudar a que el grupo clase y cada alumno/a tome conciencia del proceso que ha realizado. • Planificar la sesión. • Recoger los datos de la evaluación del resto de profesores. • Preparar la síntesis y las conclusiones del grupo y de los casos particulares.
Sesión de evaluación	• Conocer los datos concretos y reflexionar sobre el proceso del grupo y de cada alumno/a. • Tomar las decisiones para responder a las necesidades del grupo y de cada alumno/a. • Ajustar el proceso de enseñanza al grupo y a los casos particulares.
Postevaluación	• Dialogar el tutor y el profesorado con el grupo clase sobre las conclusiones de la Junta y/o del proceso que se va a seguir, cambios que se van a realizar, estrategias para hacer un camino de progreso. • Informar a alumnos/as concretos sobre el proceso a seguir con ellos/as. • Informar a los padres/madres.

EXPERIENCIA

Ejemplo de Acta que refleja la sesión de evaluación

Además de los documentos donde figuran las notas, las asistencias, los porcentajes de aprobados, notables, etc., proponemos este documento donde se reflejan las decisiones que afectan al seguimiento del grupo y de cada alumno/a.

Las decisiones que en este documento quedan reflejadas son el punto de partida en la reunión de seguimiento correspondiente o en la Junta de Evaluación siguiente.

© narcea, s.a. de ediciones

ACTA DE LA EVALUACIÓN _____

Grupo: **Fecha:**

	NECESIDAD	ESTRATEGIAS DE RESPUESTA	RESPONSABLE	REVISION CUÁNDO
Análisis grupal	Comunes			
	Área			
	Área			
	Área			
	Área			
Análisis individual	Nombre			
	Nombre			
	Nombre			
	Nombre			
	Nombre			
	Nombre			

Firmas del profesorado del grupo **Firma del Tutor/a**

© narcea, s.a. de ediciones

6. Estrategias que favorecen la implicación activa del alumnado

Las estrategias metodológicas que presentamos en este capítulo se caracterizan por la preocupación de dar respuesta a todos y cada uno de los alumnos del aula, a los que presentan dificultades y a los que van mejor, pues a todos van dirigidos los esfuerzos del profesorado para favorecer el proceso de aprendizaje.

En los siguientes apartados explicamos en qué consisten los Planes de Trabajo, la autoevaluación, el aprendizaje cooperativo, la tutorización entre iguales, la investigación como procedimiento, el Trabajo por Proyectos, las TIC y el contrato didáctico para que el alumno cobre un papel activo en el proceso de enseñanza y se haga responsable de su propio aprendizaje.

Planes de Trabajo

A medida que los contenidos escolares se van haciendo más complejos, el alumno tiene necesidad de una mayor capacidad de realizar los procesos de aprendizaje de forma planificada y autónoma, de construir y aplicar sus propias estrategias de construcción cognitiva. Una de esas estrategias que resultan imprescindibles y que, sin embargo, con demasiada frecuencia nos encontramos que no está desarrollada es la capacidad de planificar el tiempo de trabajo de forma autónoma y eficaz.

> «La mayoría de los profesores nos hemos planteado en algún momento por qué ciertos alumnos muestran un clara tendencia a planificar, regular y valorar su aprendizaje y consiguen aprender de una forma más eficaz que otros, y hasta qué punto es posible enseñarles estas com-

© narcea, s.a. de ediciones

petencias. Estamos convencidos de que aprender a regular el propio aprendizaje es una condición necesaria para lograr la autonomía personal (una finalidad importante de la educación, más allá de la escuela) y nos preocupamos por favorecer la vinculación activa y afectiva del alumno o alumna a la tarea, implicándoles en el seguimiento y el control de su aprendizaje y en la identificación de sus necesidades educativas»[1].

La acción del profesor puede generar dependencia o promover la autonomía. Hay diferencia entre una valoración: «Está bien» o «has trabajado demasiado deprisa...» y un diálogo a veces individual o a veces en grupo que permita al alumno reflexionar sobre cómo logró ese producto: «¿Cómo has llegado a esto?; ¿te ha resultado difícil?...».

A medida que el alumno es más capaz de autorregular su conducta, más autonomía consigue en su aprendizaje y va configurando de manera más personal sus sistemas de aprender. Se podría decir que la autorregulación es la actividad mental que permite crear un sistema personal de aprendizaje.

El Plan de Trabajo pretende que el alumno/a sea consciente de lo que tiene que conseguir y lo que tiene que trabajar, de forma que potencie la responsabilidad personal, la autonomía y el aprender a aprender.

La experiencia nos dice que cuanto antes se introduzca la utilización de esta estrategia para la formación del hábito de la planificación y la autonomía en el proceso de aprendizaje, mayor es su eficacia y de forma generalizada podemos afirmar que cuando el alumno/a la incorpora en su trabajo escolar desde las primeras etapas, es cuando en verdad su utilidad es máxima. Por ello, siendo una estrategia que puede ser aplicada, con ciertas variaciones, en cualquier nivel escolar, entendemos que cuanto antes se comience será mayor su eficacia.

El Plan de Trabajo es un instrumento que se puede referir a un periodo de tiempo: un curso, una Unidad Didáctica, una quincena, depende de cómo el profesor organice su trabajo. Recoge la tarea a realizar durante ese tiempo concreto, lo que pretende, los pasos que ha de ir dando, las alternativas que se le ofrecen, los materiales que puede utilizar, las exigencias que presenta dicho trabajo, los criterios de evaluación, etc., de manera que el alumno/a llegue a conocer qué y cómo va a trabajar y cómo y de qué va a ser evaluado, y esto le permita ir estableciendo su propio ritmo y hábitos de trabajo, se sienta implicado de forma activa y pueda llegar a responsabilizarse en su propio proceso.

---

[1] Mauri, T. y otros (2002): «Aprender a construir conocimientos», en *Cuadernos de Pedagogía,* n.º 318.

© narcea, s.a. de ediciones

En el Plan de Trabajo aparecen los objetivos que se pretenden, los contenidos que hay que trabajar, las actividades que conviene desarrollar, las exigencias concretas a las que se ha de responder. En definitiva, es un instrumento que ofrece información al alumno sobre el contenido de su aprendizaje, lo que puede proporcionarle seguridad y autonomía; le da oportunidad de implicarse activamente en el proceso, favoreciendo el aprender a aprender; informa al alumno sobre el «qué evaluar» de ese periodo.

Aspectos prácticos

Conviene tener un esquema común al que respondan todos los Planes de Trabajo con el fin de que el alumno identifique fácilmente el proceso a seguir.

En Infantil y primeros cursos de Primaria, se comunica al alumno el Plan de forma oral y/o gráfica, quedando a la vista de todos en el aula. Al final de Primaria y en la Secundaria, generalmente los planes de trabajo se presentan al comienzo de cada Unidad Didáctica y se entrega por escrito.También puede entregarse al alumno un Plan de Asignatura al comienzo del curso que sirva como guía sobre la que se pueda y deba volver para situarse mejor en el proceso de aprendizaje que va realizando. El Plan puede ir vinculado a la Autoevaluación de forma que el alumno pueda consignar las tareas que va realizando con la valoración correspondiente.

Autoevaluación

Esta estrategia, junto con el Plan de Trabajo, constituye una herramienta de gran utilidad para la autorregulación del aprendizaje por parte del alumno. Se trata de provocar la metacognición, es decir, poner al alumnado en situación de volver sobre su propio aprendizaje y analizar el proceso realizado, las dificultades encontradas, las novedades descubiertas, etc., y provocar en él la satisfacción por los logros conseguidos.

Uno de los aspectos más positivos de la autoevaluación está en la autorreflexión que se provoca sobre el aprendizaje y sobre su comportamiento, y en la retroalimentación que genera para el propio proceso. También es importante la información que obtiene el profesor sobre la percepción que tiene su alumnado de los niveles de aprendi-

© narcea, s.a. de ediciones

zaje alcanzados. A través de esta estrategia, el alumno se hace consciente de su aprendizaje, dificultades, errores y logros. Le sitúa como sujeto activo y promueve su participación y motivación, responsabilizándole en su propio proceso. Esta estrategia responde a las características de una evaluación:

- Formativa: pretende que el alumno tenga datos para mejorar su crecimiento y aprendizaje.
- Continua: se interesa por el proceso, no de forma episódica ni de resultados.
- Integral: mira todos los contenidos del aprendizaje.
- Individualizada: se ajusta a las características de cada alumno/a.
- Democrática: implica al alumnado de forma muy directa.

La autoevaluación es un complemento importante de la heteroevaluación. Generalmente se desarrolla a través de guías en las que están especificados: criterios de evaluación, actitudes, actividades, etc., de forma que el alumno tenga claro lo que ha de evaluar. A veces puede tener un espacio para recoger simultáneamente la evaluación del profesor sobre los mismos elementos. Tiene un sentido mayor si está vinculada al Plan de Trabajo. Se trata, por tanto, de una estrategia de evaluación que ayuda al alumno a conocer y regular no sólo sus niveles de aprendizaje, sino también el mismo proceso realizado, lo que le lleva progresivamente a asumir de forma cada vez más responsable y autónoma su propia construcción del conocimiento y su propio crecimiento como persona.

Presentamos a continuación varios modelos de Plan de Trabajo con diferente formato. El Plan va acompañado de algunos elementos para la autoevaluación.

EXPERIENCIA

Ejemplificaciones del Plan de Trabajo y Autoevaluación de la Unidad Didáctica

Presentamos diferentes modos de realizar el Plan de Trabajo referido a la Unidad Didáctica en unos casos y al Plan quincenal en otros según corresponda al modo de organizar el trabajo del aula por parte del profesor.

© narcea, s.a. de ediciones

PLAN DE TRABAJO

Unidad didáctica: _____ **Periodo de tiempo:** _____

¿Qué vamos a trabajar?

Objetivos:
-
-

Contenidos:
—
—
—

¿Qué se va a evaluar?

—
—
—
—
—

¿Cómo se va a evaluar?

—
—
—
—
—

¿Cómo lo vamos a trabajar?

Trabajos para realizar de forma individual
—
—
—

Trabajos de grupo para desarrollar en el aula
—
—
—

Trabajos para desarrollar fuera del aula
—
—
—

Dudas

© narcea, s.a. de ediciones

PLAN DE TRABAJO

Unidad Didáctica: **Periodo de Tiempo:**

LUNES (1 hora)	V	MIÉRCOLES (2 horas)	V	VIERNES (1 hora)	V
En el aula. • Planteamiento del trabajo de la U.D. • Conocimientos previos sobre la temática a trabajar. Para casa. Primer acercamiento al tema: • Lectura y subrayado. • Actividad: qué he aprendido, qué dudo.		En el aula. • Puesta en común de la tarea. • Explicación de las partes fundamentales. Trabajo por grupos: a) Grupo que expone: • Roles: coordinador y secretario. • Distribución de los puntos a trabajar. • Preparación del esquema. b) Resto de grupos: • Preparación de una práctica. • Distribución de la explicación. • Tarea para la exposición: dudas, subrayados a realizar. Para casa: • Reelaboración del punto a exponer. • Terminación de la práctica. • Estudio: subrayados y dudas.		Puesta en común dentro del grupo del trabajo realizado.	
• Puesta en común del trabajo realizado. • Finalización de tareas para la exposición y la evaluación.		Exposición del Tema: (Grupo:……) • Esquema. • Claridad. • Riqueza de documentación. • Organización grupal. (Grupos:……) • Presentación de la práctica. • Claridad. • Organización grupal. • Participación del grupo.		• Dinámica de conocimiento grupal. • Actividad complementaria: vídeo, etc.	

Valoración: Bien (1) / Regular (2) / Hay que revisarlo (3)

© narcea, s.a. de ediciones

© narcea, s.a. de ediciones

PLAN DE TRABAJO QUINCENAL

LUNES	V	MARTES	V	MIÉRCOLES	V	VIERNES	V
• Estudio individual del tema. • Planteamiento del trabajo. • Distribución del trabajo por grupos. • Formulación de preguntas, hipótesis que centren el tema. • Organización dentro de los propios grupos: — Aspectos a trabajar individualmente. — Coordinador. — Secretario.		Trabajo por grupos con materiales: — Preparación del esquema. — Elaboración de un cartel. — Desarrollo escrito de cada punto. — Distribución de cara a la exposición. — Elaboración de la bibliografía utilizada.		Trabajo por grupos con materiales: — Preparación del esquema. — Elaboración de un cartel. — Desarrollo escrito de cada punto. — Distribución de cara a la exposición. — Elaboración de la bibliografía utilizada.		• Dinámica de conocimiento individual. • Estudio y análisis de documentación básica.	
Exposición del Tema: (Grupo:……) • Esquema. • Claridad. • Riqueza de documentación. • Organización grupal. (Grupo:……) • Esquema. • Claridad. • Riqueza de documentación. • Organización grupal. • Participación del grupo.		Exposición del Tema: (Grupo:……) • Esquema. • Claridad. • Riqueza de documentación. • Organización grupal. (Grupo:……) • Esquema. • Claridad. • Riqueza de documentación. • Organización grupal. • Participación del grupo.		Exposición del Tema: (Grupo:……) • Esquema. • Claridad. • Riqueza de documentación. • Organización grupal. (Grupo:……) • Esquema. • Claridad. • Riqueza de documentación. • Organización grupal. • Participación del grupo.		• Dinámica de conocimiento grupal. • Estudio y análisis de documentación básica.	

Valoración: Bien (1) / Regular (2) / Hay que revisarlo (3)

GUÍA DE PLAN DE TRABAJO Y AUTOCONTROL[2]

Alumno/a: _____ **Área: Científico-Técnológica**

Unidad didáctica: «Las cometas»

ACTIVIDADES	VALORACIÓN PERSONAL I
«¿Qué son las cometas?»	
«Vamos a hacernos una»	
«Salimos a probarlas»	
«Recapitulemos»	
«Voy a hacer mi cometa»	
«¡A volar, preciosas!»	
«En resumen»	
OBSERVACIONES: dificultades, descubrimientos...	

Con todo esto he conseguido… (rellenar al final de la U.D.)	VALORACIÓN PERSONAL II
Opinar, participar, respetar	
Planificar, ordenar las tareas, colaborar	
Mejorar las habilidades manuales	
Realizar el trabajo de observación y de experimentación de forma sistematizada	
Utilizar bien las operaciones matemáticas	
Valorar los recursos del entorno	
Comprender los conceptos nuevos que han aparecido	

CLAVES:

Valoración personal I: 1. Lo he hecho bien / 2. Tengo que revisarlo / 3. Me falta... / 4. Me faltó tiempo / 5. Otros
Valoración personal II: 1. Estoy satisfecho / 2. Necesito trabajarlo más / 3. No lo he conseguido / 4. Otros

En esta Guía quedarán reflejados aquellos objetivos y actividades que de forma más personal se han propuesto con cada alumno a partir de su programa individualizado.

[2] Bernardo, J. (2000): *Programa de diversificación curricular del ámbito científico-tecnológico*. Narcea. Madrid.

© narcea, s.a. de ediciones

Ejemplificación de un Plan de Trabajo del curso escolar

Recoge el trabajo que hay que realizar en el área/asignatura durante todo el curso. Esta estrategia es al alumno lo que la Programación es al profesor, es decir, es la guía para el trabajo que tiene que desarrollar a lo largo del curso, lo que permite que el alumnado sea «dueño» desde el principio de curso del proceso de aprendizaje.

Está pensado para aquellos alumnos capaces de captar la globalidad de los aprendizajes de un curso entero, es decir, a partir de los últimos cursos de Primaria. Se trata de facilitar que el alumno tome conciencia del camino de aprendizaje que va recorriendo, de la relación que tienen unos aprendizajes con los anteriores y con los siguientes, etc., y favorecer de ese modo una mayor autonomía en el proceso de construcción cognitiva y un crecimiento personal más maduro y responsable.

En este Plan se reflejan los elementos fundamentales para la comprensión por parte del alumnado del trabajo que debe desarrollar en el área/asignatura a lo largo del curso:

- Objetivos didácticos
- Unidades Didácticas y su temporalización en evaluaciones
- Criterios de evaluación
- Metodología que previsiblemente se va a utilizar
  - — Modo de trabajo en el aula
  - — Modo de estudiar esa materia
  - — Trabajos que va a tener que entregar
  - — Lecturas
  - — Actividades de ampliación posibles
  - — Etc.
- Modos de evaluación y criterios de calificación

Aprendizaje cooperativo

«*Trabajamos en grupo* es la frase que parece grabada en la frente de todo el que participa en este proceso creativo. Cuando la gente piensa en un guionista, se imagina a un tipo solo, en su casa, delante de un ordenador. En nuestro caso, ése es sólo el 10% de nuestro trabajo. Trabajamos aquí juntos, en "La Habitación". Lo ponemos todo en común, escribimos y volvemos a escribir decenas de veces cada guión. A veces nos enredamos en debates y discusiones profundas sobre una sola línea del guión. Planteamos ideas que otros desarrollan; mi nombre figura en

© narcea, s.a. de ediciones

> guiones en los que yo he escrito menos que nadie, dice Carolyn Omine. Otro guionista asegura que lo mejor que se puede hacer en "La Habitación" es escuchar al resto de la gente. Hay diferencias de opinión sobre qué funciona y qué deja de funcionar, pero ninguno piensa que sus ideas son las mejores y que las del resto son basura. Todos queremos que el producto sea excelente. La calidad de la serie es mucho más importante que el ego personal»[3].

El trabajo cooperativo no es la suma de la aportación individual de los componentes de un grupo, es mucho más, es la consecuencia de la sinergia producida por ellos, el resultado de una construcción colectiva.

Para que podamos provocar un aprendizaje cooperativo en nuestras aulas, hemos de controlar una serie de condiciones que nos permitirán pasar de poner a los alumnos a «trabajar juntos», a trabajar en verdad de forma cooperativa.

Es previo que el profesorado comprenda de forma significativa que:

- El aprendizaje primero se da en la interacción y después en el interior. Si las relaciones con el profesor, con los iguales, con los padres están bloqueadas, no se aprende.
- Para el alumno los iguales son más significativos que los adultos; le interesa más lo que hablan entre ellos, que lo que nosotros les queremos comunicar.
- Las estructuras mentales y las experiencias de los iguales o de los alumnos de un poco más edad, están más cercanas a su Zona de Desarrollo Próximo. Lo que entre sí se enseñen, bajo la guía del profesor, se «enganchará» con más facilidad en lo que los alumnos/as saben y cobrará mayor significatividad.

Desde estos planteamientos entendemos fácilmente que los iguales se convierten en mediadores importantes para los alumnos/as en los aprendizajes de contenidos y en el crecimiento personal y social.

> «Las interacciones entre alumnos son de elevado valor educativo ya que, entre otros factores, promueven la colaboración y los intercambios comunicativos (Stevens y Gavelek, 1989) al realizar tareas coope-

[3] Este texto aparecía en un reportaje realizado al equipo productor de los capítulos de la serie televisiva «Los Simpson», en *El País Semanal,* el 18 de agosto de 2002.

© narcea, s.a. de ediciones

rativas se posibilitan producciones más elaboradas y correctas que cuando las realizan individualmente (Soise, Mugny y Pret-Clermont, 1979); y al poderse confrontar puntos de vista moderadamente diferentes, se facilita el progreso intelectual»[4].

El aprendizaje cooperativo no debe entenderse pues como una nueva estrategia para resolver los problemas de motivación o para hacer más llevadera la vida cotidiana a los alumnos, sino como principio que afecta al conjunto de enseñanzas y aprendizajes y que permite trabajar las capacidades que se deben desarrollar en la escuela, no sólo las intelectuales, sino también las sociales que son la base del planteamiento educativo de la Enseñanza Obligatoria. Es decir, trabajar de forma cooperativa no consiste sólo en agrupar mesas y sillas y juntar a los alumnos para que trabajen y aprendan mejor, sino que supone un proceso complejo, sobre todo aprender a construir con las ideas de todos, aprender a elaborar a partir de la comprensión e integración de las aportaciones de los demás.

Con el trabajo cooperativo se intenta conseguir:

- Compartir la adquisición de conocimientos a partir de la interacción y cooperación entre iguales.
- Aprender a construir con las ideas de todos, a partir de las aportaciones de unos y otros.
- Favorecer el desarrollo individual de las capacidades de forma adaptada a cada uno y complementada por los demás.
- Aumentar el interés por el aprendizaje y las expectativas de éxito futuro.
- Aumentar la capacidad crítica, el desarrollo de estrategias cognitivas, una mejor fijación de los aprendizajes, una mejora del lenguaje y de la comunicación interpersonal, y exige un mayor compromiso con las situaciones de aprendizaje.
- En definitiva se pretende proporcionar al alumnado un nivel óptimo de eficacia en el aprendizaje y la adquisición de capacidades.

Para que realmente pongamos al alumnado en una actividad que resulte eficaz y ayude a los aprendizajes, es importante tener en cuenta:

[4] Instituto de desarrollo curricular, 1996: El refuerzo educativo (documento de trabajo). Departamento de educación del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz.

© narcea, s.a. de ediciones

1. *La programación*

El aprendizaje cooperativo se puede incorporar a la programación de muy distintas maneras:

— De forma puntual en una Unidad Didáctica.
— De forma sistemática en todas las Unidades Didácticas, como una manera de trabajar determinado tipo de aprendizajes. Ejemplos: se incorpora al final de la Unidad Didáctica como forma de realizar la síntesis de lo aprendido; se utiliza como modo de construir aprendizajes haciendo necesaria la colaboración de todos, de cada uno/a.
— Se utilizan diferentes técnicas según las características del aprendizaje de la Unidad Didáctica correspondiente.

2. *Constitución de los grupos*

Será siempre responsabilidad del profesorado la constitución de los grupos de trabajo, de forma que según el *objetivo* perseguido podrán organizarse más homogéneos o más complementarios.

Según el *tipo de tarea,* su complejidad, amplitud, etc., habrá que decidir el número de sus componentes. Así mismo un factor importante a tener en cuenta es la *edad* del alumnado, pues no es lo mismo en Infantil, en Primaria o en Secundaria.

3. *Dominio de la estrategia*

No podemos saltarnos pasos del proceso. No se puede trabajar con una técnica que no se controla bien. Por eso es muy importante hacer previamente un camino para aprender la propia técnica de aprendizaje cooperativo. La estrategia se aprende haciendo, pero es necesario que el alumno conozca bien los pasos a dar, las reglas del juego y haga un proceso previo de aprendizaje, de automatización de la estrategia a seguir. Sólo a partir de ahí podremos pedirle que la utilice de forma eficaz para el objetivo que se pretende.

Por tanto, es importante no dar por supuesto que el alumno conoce ese modo de trabajo, sino dedicar un tiempo a su aprendizaje de forma consciente y sistemática y, a partir de ahí, pasar a utilizarlo como un medio para la consecución de otros fines, es decir, de acceso a otros aprendizajes.

© narcea, s.a. de ediciones

4. *Forma de evaluación*

La evaluación ha de ser reflejo de aquello que consideramos importante. Por ello, si el aprendizaje cooperativo es algo significativo dentro de la adquisición de capacidades, no puede ser que la evaluación sólo tenga ingredientes individuales.

Los modos pueden ser diversos, como se presentará más adelante, pero lo que no podemos es dejar de reflejar en la evaluación el aspecto cooperativo, ya que este lenguaje de la evaluación es muy expresivo y didáctico para el alumnado.

Puesto que son diversos los aspectos educativos que es posible tener presente en la utilización del aprendizaje cooperativo, es importante tener claramente formulados los objetivos que perseguimos en cada ocasión y definir, a partir de ellos, los criterios de evaluación que estarán presentes. Así, si nos planteamos trabajar las relaciones, ese aspecto deberá reflejarse en la evaluación. Si son contenidos curriculares lo que pretendemos para ese aprendizaje, serán éstos el objeto de la evaluación; si es la capacidad de construir con otros, o el respeto, o la colaboración o..., serán esos aspectos los que han de estar explicitados en los criterios de evaluación, que reflejaremos posteriormente en la recogida de datos, a partir de la actividad correspondiente.

A modo de síntesis, señalamos algunas *características del aprendizaje cooperativo a diferencia del trabajo en grupo:*

— La meta del grupo es que cada uno de sus participantes aprenda el máximo posible.
— Se basa en la interdepencia positiva de los miembros.
— La responsabilidad es compartida por todos.
— Se busca la máxima participación de todos, distribuyendo de forma rotativa los diferentes roles.
— La consecución de los objetivos necesita del rendimiento de todos los miembros.
— Generalmente son grupos heterogéneos, aunque depende de la actividad.
— Durante el proceso todos reciben la retroalimentación que les permite saber de forma individual y grupal cómo es su rendimiento.
— Se aprenden habilidades sociales tales como la comunicación, el liderazgo, la resolución de conflictos, etc.

© narcea, s.a. de ediciones

— El profesor da la retroalimentación necesaria como para que el propio grupo se autoevalúe.

Como toda estrategia, requiere de unas condiciones para poder desarrollarse eficazmente:

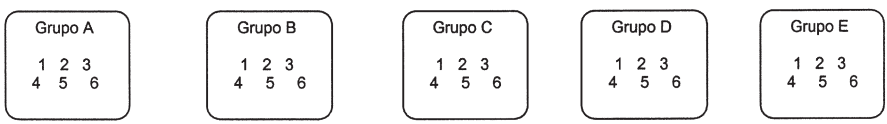
— Han de estar claros los criterios para el agrupamiento.
— La tarea ha de estar bien clara y definida.
— El grupo ha de saber organizarse con relación a la tarea y a los roles de cada uno de los componentes.
— El espacio del aula ha de permitir trabajar a los diferentes grupos.
— Se podrá contar con diversidad de materiales acordes con la tarea a realizar.

Algunas técnicas de aprendizaje cooperativo

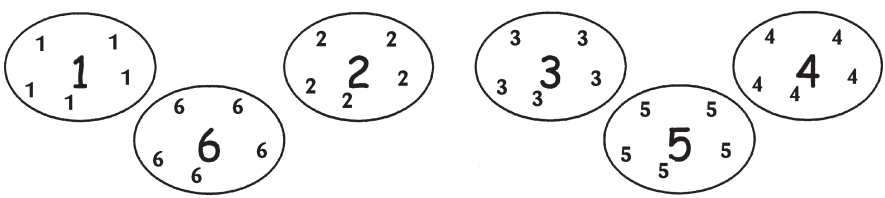
• *Rompecabezas*

1. Todos los grupos trabajan un mismo tema.

2. Se divide el tema en tantas partes como miembros hay en el grupo. Cada alumno se responsabiliza de un parte.

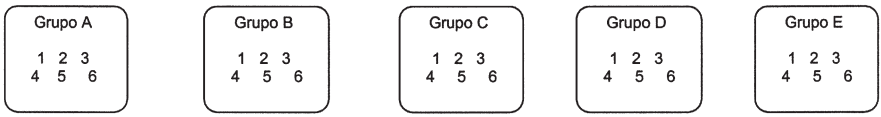


3. Los estudiantes de los diferentes grupos que trabajan la misma parte se reúnen en «grupo de expertos» para trabajar y elaborar esa parte.

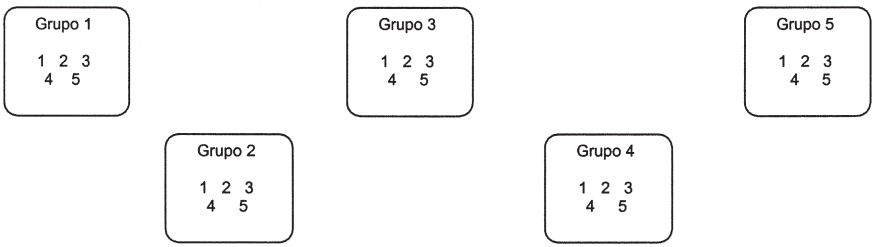


© narcea, s.a. de ediciones

4. Cada uno de los estudiantes volverá a su grupo, donde explicará a sus compañeros la parte que le ha correspondido. Ésta es la única forma que tiene cada uno de obtener información de las otras partes que no ha trabajado.

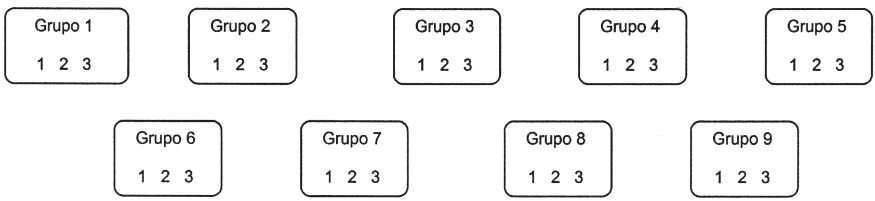


- *Aprendiendo juntos*
  1. Organizar la clase en grupos.



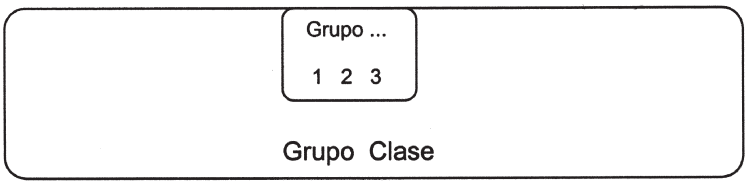
  2. Proporcionar a cada grupo materiales adecuados.
  3. Disponer la clase en grupos de forma que el profesor pueda acceder a cada uno de ellos.
  4. Trabajo, elaboración, discusión en los grupos.
  5. Supervisión e intervención del profesor en cualquier momento que sea necesario para que el grupo no se bloquee.

- *Grupo de investigación*
  1. Organizar la clase en grupos pequeños, de 2 a 6 miembros.



© narcea, s.a. de ediciones

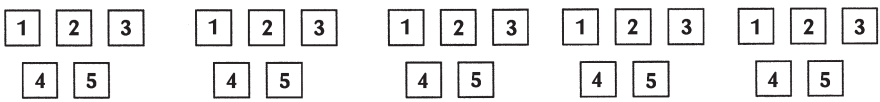
2. Elegir tema y distribuirlo en partes.
3. Trabajo individual.
4. Trabajo, elaboración, discusión en los grupos.
5. Preparación del informe grupal.
6. Presentación al grupo clase de sus aportaciones.



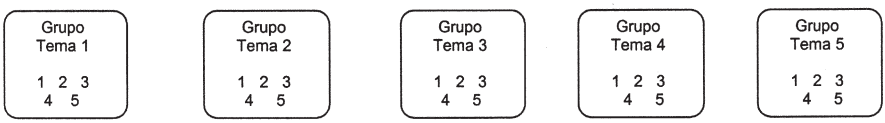
• *Estudio de un tema para exponer*

1. Organizar la clase en grupos.
2. Dividir la unidad en temas y cada grupo se hace cargo de uno de los temas.

3. Cada estudiante se hace cargo de una parte de su tema y se hace experto en ella.

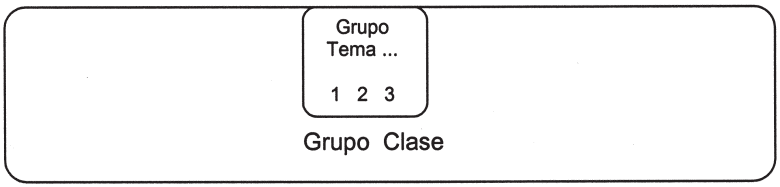


4. Trabajo individual.
5. Cada uno presenta a su grupo lo aprendido.



© narcea, s.a. de ediciones

6. Discusión y preparación de lo que el grupo ha de presentar a la clase.
7. Presentación al grupo clase del tema correspondiente.



8. Evaluación:
   — El trabajo individual: evalúa el grupo.
   — La presentación grupal: evalúa la clase.
   — El trabajo final: evalúa el profesor.

• *Cooperación guiada*

1. Organizar la clase en grupos de dos.
2. Los dos compañeros leen una parte del texto.
3. Uno de ellos repite la información sin mirar el texto y el otro le proporciona el *feedback* también sin mirar.
4. Ambos relacionan la nueva información con conocimientos anteriores.
5. Desarrollan el proceso hasta terminar el texto cambiándose los roles.

Sistemas para que la evaluación del aprendizaje cooperativo tenga presencia en la calificación total del aprendizaje

La nota de cada uno de los componentes del grupo se obtendrá:

- Hallando la media de las puntuaciones individuales.
- A través de una puntuación única del trabajo común.

© narcea, s.a. de ediciones

- Mediante la selección al azar del trabajo o del examen de uno de los miembros, ya que previamente todo el grupo ha participado en la revisión o preparación del trabajo de todos.
- Tomando como referencia la puntuación más baja de los componentes del grupo.
- Hallando la media entre la puntuación individual y la media del grupo.
- Hallando la media entre los resultados de conocimiento y las habilidades de participación.

Tutorización entre iguales

Cuando pensamos en la actividad en las aulas, normalmente tenemos presente la relación que existe entre el proceso de enseñanza realizado por el profesor y el proceso de aprendizaje realizado por el alumnado, pero pocas veces nos paramos en la potencialidad que tiene para la relación enseñanza-aprendizaje la ayuda que pueden prestarse los alumnos entre sí.

Teóricamente, los efectos positivos para el aprendizaje que pueden darse en la interacción entre iguales están ampliamente demostrados:

- La Zona de Desarrollo Próximo está más cercana entre los propios alumnos que entre el profesor y el alumno, luego la adaptación a ella se hace con mayor facilidad.
- El lenguaje utilizado entre compañeros es cercano, asequible, fácil, comprensible.
- El proceso de interiorización realizado para la adquisición de ese determinado aprendizaje está tan cercano en el tiempo que permite con facilidad dar pistas al compañero para que realice un proceso semejante.

> «La relación entre los alumnos puede incidir de forma decisiva sobre aspectos tales como la adquisición de competencias y de destrezas sociales, el control de los impulsos agresivos, el grado de adaptación a las normas establecidas, la superación del egocentrismo, la revitalización progresiva del punto de vista propio, el nivel de aspiraciones, el rendimiento escolar y el de socialización en general (Johnson, 1981)».

© narcea, s.a. de ediciones

También la experiencia, como veremos en el ejemplo siguiente, nos dice que en numerosas ocasiones la explicación o ayuda de un compañero es mucho más eficaz que la del propio profesor. Sin embargo, esto, que puede suceder de manera espontánea en determinadas situaciones, es necesario asegurarlo como estrategia para ayudar al aprendizaje de determinados alumnos, cumpliendo de forma sistemática algunas condiciones:

1. Es necesario que los alumnos comprendan que se trata de un modo de trabajar beneficioso para todos.
   - La mejor forma de asegurar la interiorización de un aprendizaje es explicándoselo a alguien, por lo que permitir al alumno que supuestamente ha realizado ya el aprendizaje, que se lo explique a otro compañero, es darle la oportunidad de afianzarlo y aprenderlo mejor (el aprobado del compañero puede asegurar su propio sobresaliente).
   - El alumno que acaba de aprender algo está en mejores condiciones de hacérselo entender a otro compañero que el propio profesor. No se trata tanto de una acción que libera al profesor/a de volver a explicar al alumno que lo necesita, sino que más bien da mayor oportunidad a unos para aprender y a otros para afianzar su propio aprendizaje.
2. El profesor debe organizar las parejas o tríos de ayuda de forma que puedan desarrollar una tarea sin bloqueos y dificultades añadidas.
3. Las tareas deben estar bien definidas en cada caso.
4. Tendrá que tenerse en cuenta en los procesos de evaluación del aprendizaje.

EXPERIENCIA

En el área de Lengua, en 1º de Educación Secundaria Obligatoria, se utiliza la tutorización entre iguales como refuerzo, para afianzar los aspectos fundamentales.

Se dedica al menos treinta minutos semanales a este modo de trabajo.

El profesor organiza las parejas de acuerdo a la tarea que se ha de desarrollar, de forma que siempre tiene abierta la posibilidad de cambiar alguna pareja que no funcione bien.

© narcea, s.a. de ediciones

En la evaluación se tiene en cuenta el aprendizaje desarrollado por ambos componentes de la pareja y la actitud e interés en el trabajo.

Se cuida especialmente la explicación detallada del sistema de trabajo a comienzo de curso, tanto a los alumnos como a los padres, y la evaluación del mismo al final de cada periodo.

La investigación como procedimiento

El alumno está acostumbrado a la búsqueda. Desde bien pequeño busca en los cajones, a medida que va creciendo busca con el mando del televisor, más tarde busca en el ordenador, en Internet y está además acostumbrado a encontrar con éxito y ser aplaudido por los mayores que, menos acostumbrados a ello, lo viven muchas veces incluso con admiración. Éste es su mundo. Por eso, no podemos dar un paso atrás y ofrecerle un saber «en conserva», elaborado y cerrado, para ser «asumido», como se nos dio a los adultos, como aparece en los libros. Sin embargo esto no significa que ellos sepan investigar ni que no merezca la pena la oferta que nos llega a través del libro impreso.

Esta estrategia metodológica basada en la investigación, en la pregunta, en la hipótesis, pretende:

- Provocar la actividad mental del sujeto. Que el alumno se acostumbre a la búsqueda en un mundo que está en cambio, en el que debe asumir que el saber es transitorio y evitar dogmatismos, y en el que va a necesitar ser autónomo para enfrentarse a mensajes, estímulos y datos que el medio le suministra para poder desenvolverse en su vida futura.
- Favorecer en el sujeto la construcción del conocimiento. La investigación como proceso introduce al alumno en un camino de búsqueda, de observación, de elaboración de hipótesis y de comprobación de las mismas, de llegar a conclusiones, es decir, el mismo proceso que han tenido que seguir con más experiencia y más trabajo, quienes han dejado constancia de sus investigaciones por escrito. Esto le facilitará la comprensión del proceso de construcción de lo que aparece como un producto ya elaborado y acabado en los libros de texto.

Proponer la investigación como procedimiento supone para nosotros:

© narcea, s.a. de ediciones

- Aprovechar esa inclinación natural del alumno para desentrañar, para abrir, investigar, ver qué hay detrás, dentro, qué la sostiene, etc.
- Ofrecer al alumnado una estrategia, unos pasos, un camino que le ayude a pasar de la búsqueda por ensayo-error a una búsqueda sistemática. Introducirle en un modo de trabajo ordenado a través del cual vaya estructurando su conocimiento, que le vaya ayudando a buscar razones de las cosas, explicaciones, causas y consecuencias, que le pongan en situación de realizar un aprendizaje activo para que, en el encuentro con las teorías acabadas y realizadas por otros, puedan discutirlas, contrastarlas, provocándose así el conflicto cognitivo y de esa forma poder asimilar el conocimiento relacionándolo con la vida, con lo que ya sabe, entendiendo desde el principio que el conocimiento se apoya en lo que otros descubrieron y continúa abierto para la construcción posterior.

Desde este modo de enseñar, los libros de texto cobran sentido como medio, como lugar donde se recogen hechos, teorías, principios elaborados por unas personas determinadas que han hecho un aporte a la ciencia, desde un enfoque concreto.

Pero este modo de ir construyendo los aprendizajes no es automático, es importante hacer entrar a los alumnos, cuanto antes, en esta vía experiencial. Desde infantil se les puede poner en proceso de observación y construcción personal; posteriormente, en Primaria, se les ha de enseñar a observar, identificar, recoger datos, para que vayan realizando pequeños descubrimientos; más adelante, en la Enseñanza Secundaria, se podrán plantear pequeñas investigaciones con todos los pasos. Este modo de trabajo desarrolla capacidades para:

- Entender y relacionar con la vida, con la experiencia, determinadas afirmaciones que encuentra escritas en los libros.
- Ser consciente de aquellos planteamientos que ha de asimilar y que no comprende. Esta experiencia es ya principio de conocimiento y contrasta con los aprendizajes memorísticos que sirven para un examen, pero que se aprenden y se olvidan sin dejar ninguna aportación a la construcción personal del conocimiento.
- «Pelearse» con las afirmaciones que encuentra en el texto. Esto le ayuda a clarificar lo que sabe, a aprender con sentido, y a desarrollar una capacidad crítica, que le haga tener claro desde el principio, que uno puede disentir con tal de que sepa por qué.

© narcea, s.a. de ediciones

Los materiales impresos se sitúan como un medio, no el único; por tanto, pueden servir para poner en cuestión determinadas afirmaciones o reconstruir el camino que condujo a los estudiosos a explicar un fenómeno o interpretar un hecho. Se pretende conjugar una enseñanza temática con otra problemática o investigadora.

No basta con la transmisión a los alumnos del saber que desde siglos se ha ido tejiendo sino que es necesario proponer un sistema de trabajo adecuado y suministrar materiales y fuentes de información plurales, de forma que el contraste con ideas, datos y conocimientos se convierta en una práctica habitual en el aula.

¿Cómo planteamos un trabajo que tenga la investigación como procedimiento? Proponemos el siguiente proceso:

1. *Elección y formulación concreta del tema*. Pueden ser las mismas Unidades de Experiencia o Unidades Didácticas que tenemos programadas pero con unas determinadas condiciones:
   - — Proponer el trabajo en forma de pregunta: «¿Conocemos suficientemente cosas útiles sobre el funcionamiento de nuestro cuerpo?».
   - — Enfocar el contenido a enseñar desde la vida, desde lo que tiene sentido para los alumnos/as, sabiéndoselo vender: «esto tiene que ver contigo».
   - — Puede ser elegido también por los alumnos. En este sentido, es de interés que dediquemos tiempo a conocer sus intereses y motivaciones en temas concretos.

2. *Detección de ideas y experiencias previas*. A través de diferentes actividades hemos de conocer qué saben de todos aquellos aspectos o apartados que vamos a trabajar a continuación. Es muy importante también que queden patentes los posibles errores conceptuales que tengan.

3. *Diseño del mapa de conceptos*
   - — Expresión de aquellos conocimientos que tienen los alumnos después de haber activado las ideas y experiencias previas y haber escuchado a los demás. Puede dar ocasión para el trabajo individual y en grupo, de modo que se puedan negociar significados entre ellos y elaborar el mapa conceptual del grupo.

© narcea, s.a. de ediciones

— Formulación del mapa del profesor.
— Análisis comparativo de en qué se parecen y en qué se diferencian.

4. *Definición de las preguntas de la investigación y las hipótesis de trabajo*. Es el momento más importante pues es lo que en realidad va a centrar las actividades de desarrollo: ¿sabemos cuidar nuestro cuerpo para no contraer enfermedades?, ¿nos cuidamos?, ¿nuestros compañeros se cuidan? En realidad, se trata de formular las hipótesis de partida que tendremos que confirmar o rechazar y que traerán como consecuencia el trabajo posterior. Por eso, deberán ser lo más concretas posibles y provocarán, por un lado, la búsqueda desde la vida y, por otro, la búsqueda bibliográfica, de manera que lo que se experimenta en la vida pueda entablar el diálogo con afirmaciones científicas.

5. *Búsqueda de información*

— La de la vida: ¿cómo me cuido?, ¿qué hacen mis compañeros, padres, vecinos, etc.? Se realizará a través de técnicas de observación, encuestas, entrevistas...
— La de la ciencia: «¿qué nos dicen los libros? Detectar los cuidados básicos y las enfermedades.

6. *Análisis y organización de la información*. Recogida de los datos, realización de cuadros, síntesis, etc.

7. *Conclusiones*

— Análisis y deducción de conclusiones a partir de los datos recogidos.
— Puesta en común en el grupo.
— Consenso sobre las cuestiones fundamentales.

8. *Evaluación*

— Valoración del proceso de trabajo por parte del propio equipo.
— Valoración del profesor/a.

© narcea, s.a. de ediciones

De los dos enfoques que presenta la enseñanza de las ciencias (la ciencia como cuerpo de conocimientos o productos científicos que requiere la comprensión y la asimilación, o la ciencia como proceso o método para la resolución de problemas), en esta estrategia optamos por este segundo enfoque ya que puede llevarse a cabo en todas las materias, y será el punto de partida para llegar desde ahí a desentrañar los conocimientos y a la definición de principios o teorías.

Entendemos que la investigación como procedimiento es una estrategia de gran interés para el aprendizaje porque:

- Aporta un eje interno que posibilita el paso de lo experiencial y vivencial a la teoría, a la ciencia (método inductivo-ascendente).
- Favorece que sea el propio alumno/a el que va descubriendo y construyendo los aprendizajes.
- Hace posible que el alumno/a ponga en diálogo la vida, la experiencia con la teoría.
- Obliga al profesor a situarse como mediador.
- Favorece que los aprendizajes sean significativos para los alumnos/as.

Esta estrategia es aplicable a cualquier área aunque puede adaptarse mejor a alguna concreta. Se trata, en definitiva, de partir desde la experiencia del alumno o desde la formulación de un problema, hacer que el alumno sea el constructor de su aprendizaje y que el profesor, como mediador, le ayude a recorrer los pasos del proceso: plantear el problema, formular las hipótesis, obtener los datos y comprobar las hipótesis.

Trabajo por Proyectos

Esta estrategia, que se ha generalizado en algunas áreas y en determinados ambientes educativos, presenta unas características que la hacen especialmente interesante para potenciar la motivación del alumnado así como para atender a la diversidad del aula: parte de los conocimientos previos del alumno y de su nivel de competencia curricular; integra actividades teóricas y prácticas, técnicas y tecnológicas, referidas a diferentes áreas; ofrece la posibilidad de establecer un proceso adaptado a las capacidades de cada uno; potencia la interdisciplinariedad y, por ello, la relación entre las diferentes materias escolares; favorece los aprendizajes a partir de las necesidades o problemas de los pro-

© narcea, s.a. de ediciones

pios alumnos; permite grados de opcionalidad en las actividades y ritmos de trabajo; facilita la comunicación de los alumnos entre sí y con el adulto; permite una evaluación no sólo de los contenidos sino también de los procesos, relaciones, actitudes, etc.; hace posible la detección de las dificultades en el momento preciso a lo largo del proceso; pretende dar significado personal a las experiencias de aprendizaje y descubrir, promover y liberar el potencial humano del alumno.

Se caracteriza, por tanto, por globalizar coherentemente los aprendizajes en torno a un tema interdisciplinar, lo que facilita la interrelación de tareas y la realización de aprendizajes significativos; crear inicialmente la necesidad de resolver un problema, una necesidad, planteada por el profesorado o los propios alumnos, para la que hay que elaborar un plan y obtener un producto; desarrollar el proyecto a partir de un problema preferentemente real, de la vida ordinaria y desde ahí diseñar la organización, búsqueda de medios, realización de cálculos, etc.

A lo largo del proceso de elaboración se desarrollan contenidos teóricos y prácticos, pudiéndose poner la exigencia mayor en unos o en otros, dependiendo de las características del grupo o alumno concreto, permitiendo así llegar a un resultado semejante por caminos diferentes.

Trabajar en el aula mediante Proyectos es especialmente interesante porque plantea un trabajo globalizado, interdisciplinar, que ayuda a la integración de los aprendizajes, siendo una de sus exigencias la coordinación del profesorado. Se apoya en aprendizajes teóricos y prácticos y el resultado es un producto que el propio alumno puede observar, lo que favorece la motivación y permite trabajar fácilmente el mismo proyecto con exigencias diferentes asumiendo de esta forma tan normalizada el tratamiento de la diversidad en el aula. Puede ser vehículo para potenciar la autonomía de trabajo en el alumno y a la vez puede favorecer el trabajo cooperativo y la experiencia de construcción colectiva.

Exige hacer un planteamiento sistemático del trabajo, ya que el aprendizaje está planteado como un proceso con sus fases definidas y establecidas de antemano. Éstas son las fases:

1. *Planteamiento e identificación del problema* o cuestión en torno a la que se monta el proyecto. A la hora de enunciar los posibles proyectos, se tendrá en cuenta determinar los conocimientos teóricos y prácticos necesarios en la resolución de las tareas, y no caer en el clásico esquema de explicar un concepto teórico y proponer el trabajo práctico como mero ejemplo, sino creando situaciones en las que el aprendizaje sea necesario.

© narcea, s.a. de ediciones

2. *Definición y análisis de la tarea*. Tener clara la tarea es el primer paso para empezar a resolverla. Cada tarea puede ser descompuesta en partes más asequibles al alumnado.
3. *Búsqueda de información*. Cuando no se dispone de la información necesaria para abordar el problema hay que definirla, buscarla y procesarla haciendo de ello motivo de aprendizaje. Habrá que prever actividades para saber acceder a diversas fuentes de información. La búsqueda de información debe considerarse en cualquiera de las fases del proyecto, si es necesario.
4. *Diseño de posibles soluciones y elección de la más adecuada*. El diseño es una tarea compleja que tiene que ser abordada desde distintas perspectivas: forma, función, funcionamiento, materiales, coste, proceso de fabricación, etc.
5. *Elaboración de la solución ideada*. Se trata de la realización práctica, donde la actividad es prioritaria. En esta fase las actuaciones del profesor serán de dos tipos: dirigidas al gran grupo para enfocar el aprendizaje y el uso de los materiales, y dirigidas a cada alumno o a los pequeños equipos para hacer el seguimiento y orientación de los aprendizajes.
6. *Elaboración de la memoria*. Es una de las actividades más importantes, ya que obliga al alumno a hacer la reflexión sobre el propio proyecto, es decir, a recorrer y analizar conscientemente el proceso de aprendizaje vivido durante su ejecución. En este momento el alumno reflejará por escrito las fases desarrolladas y las acciones realizadas en cada una de las fases, así como la valoración de los aprendizajes conseguidos. Si el proyecto se ha desarrollado en grupo, la memoria descriptiva del proceso seguido también puede ser elaborada en equipo y puede presentarse al resto de la clase contribuyendo de esta manera a desarrollar la capacidad de comunicación y de síntesis.
7. *Evaluación del proceso seguido y del trabajo realizado*. La evaluación está enfocada a la comprobación de la eficacia del trabajo realizado para la consecución de los objetivos que pretendíamos. Es especialmente formativo que sean los alumnos los protagonistas de su propia evaluación, contrastando el resultado del trabajo con el proceso seguido.

Como puede deducirse fácilmente de lo expuesto, el trabajo por proyectos exige de la coordinación del profesorado implicado tanto en

© narcea, s.a. de ediciones

la planificación como en el desarrollo y la evaluación del proceso de aprendizaje.

Esta estrategia es aplicable en cualquiera de la etapas educativas y la experiencia nos dice que resulta especialmente significativa con los alumnos de la Enseñanza Secundaria, por la fuerza motivadora que tiene para estas edades.

Como expresión de la aplicación al aula de esta estrategia pueden consultarse los materiales publicados por el Gobierno Vasco sobre la experiencia del Centro Pedro Anitua de Vitoria[5] o bien los proyectos recogidos en el «Programa de diversificación»[6].

Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC)

> «Enseñar a los alumnos a controlar mecánicamente un ordenador no es enseñarles nada... ahora es necesario preparar usuarios con iniciativa, capaces de organizar su trabajo y de tomar decisiones»[7].

Un nuevo elemento a tener en cuenta en la construcción del conocimiento son las denominadas Tecnologías de la Información y la Comunicación que hacen que la sociedad actual esté experimentando un avance sin precedentes en las posibilidades de acceso al intercambio de la información y el conocimiento.

Las características básicas de este nuevo entorno, como son la posibilidad de realizar todo un conjunto de actividades sin requerir la presencia física y acceder desde cualquier lugar en todo momento, suponen ya la facilitación de numerosos aprendizajes y comportará abrir nuevas perspectivas en la interacción humana y su organización social. Desde la invención de la imprenta no se había producido un fenómeno social y tecnológico tan importante en el área de la comunicación como el invento de Internet. El dinamismo de este fenómeno

---

[5] Muzás Rubio, M. D. (coord.) (1986): *Proyecto del Centro de Educación Compensatoria de Vitoria-Gasteiz*. Gobierno Vasco. Vitoria.
— (1988): *Diseño curricular del Centro de Educación Compensatoria de Vitoria-Gasteiz*. Gobierno Vasco. Vitoria.
— (1990): *Diseño curricular del Centro de Educación Compensatoria de Vitoria-Gasteiz. Programaciones y materiales didácticos*. Tomos I y II. Gobierno Vasco. Vitoria.
— (1993): *La acción tutorial en el Centro Pedro Anitua*. Gobierno Vasco. Vitoria.

[6] Muzás, D.; Blanchard, M. y otros (2002, 5.ª ed.): Diseño de diversificación curricular en Secundaria. Narcea. Madrid.

[7] Bartolomé, A. R. (1999): *Nuevas tecnologías en el aula. Guía de supervivencia*. Graó. Barcelona.

© narcea, s.a. de ediciones

está cambiando los paradigmas socioeconómicos y comienza a influir en el ámbito educativo.

En educación, las dimensiones de la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación tienen una especial relevancia. Por un lado, contribuyen a facilitar procesos de gestión y administración de los centros educativos y, por otro, están teniendo un impacto indudable en los modos de acceder al conocimiento, en el intercambio de la información y en la metodología de los procesos de enseñanza-aprendizaje. De ahí que la «alfabetización digital» sea una pieza clave en la educación y formación de las nuevas generaciones. Nuestros niños y jóvenes adquirirán en sus centros educativos los conocimientos y habilidades necesarias para abordar con garantía de éxito la utilización de las TIC en sus entornos de aprendizaje, familiares, de ocio y profesionales.

Ante la entrada masiva de estas tecnologías en nuestra vida, se hace necesaria la reflexión sobre su introducción en la educación para que ocupen su lugar como medio y no como un aprendizaje que tenga un fin en sí mismo, ya que estaríamos convirtiendo en objetivo lo que es una estrategia y un medio para el acceso al conocimiento.

Puesto que la educación se realiza en la interacción entre los seres humanos, este modo de comunicación va a revolucionar el modo de educar que durante generaciones se ha entendido como la transmisión del conocimiento de la generación adulta a la generación más joven y que aún persiste, a pesar de haberse encontrado con otros modelos educativos más centrados en la persona y con otra función del educador bien distinta. Es decir, el modo de entender los roles del alumno, del profesor y de los contenidos, puede sufrir un impulso y ayudar al cambio de paradigma educativo, gracias a la introducción de las TIC por su fuerza motivadora ya que aparece un nuevo concepto de educación: el profesor no es el único portador de conocimientos y de información, el alumno puede tomar la iniciativa gracias a la motivación de un medio que interacciona con él de un modo más libre, y la información lo invade todo.

Sin embargo, el alumno está motivado por el poder de una máquina con la que interacciona y a través de la cual se comunica y no necesariamente por el conocimiento al que puede acceder a través de ella. También el profesor puede pensar que la máquina le va a dejar más tiempo de descanso y lo más importante consiste en buscar programas adecuados.

Todo esto nos obliga a hacer una reflexión sobre el hecho educativo que comienza a delinearse, con sus posibilidades y con sus límites. ¿Qué es educar? ¿Qué elementos son absolutamente fundamentales?

Sólo con indicar que las tecnologías no son tanto para que las use el profesor como para que las utilice el alumno, se abre una perspecti-

© narcea, s.a. de ediciones

va nueva a la programación de los aprendizajes escolares. Pero el profesor puede encontrar en la tecnología un instrumento educativo y cognitivo de indudable valor.

El profesor sigue siendo un factor esencial a la hora de introducir cualquier innovación educativa. Él es quien mejor conoce a sus alumnos y, sobre todo, el que puede evaluar mejor las capacidades que poseen, las dificultades que pueden plantear y las necesidades que en el orden intelectual, personal y social deben ser atendidas.

Antes de la instrucción, el papel del profesor tiene dos grandes cometidos: *planificar las tareas,* es decir, determinar los objetivos y los mecanismos adecuados para lograrlos, diagnosticar las fuerzas y debilidades que definen a sus alumnos, y preveer el recorrido a realizar; en segundo lugar, tiene que *conocer el estado de partida,* aquel en el que se encuentran actualmente. Los dos compromisos son importantes y deben quedar claros tanto para el profesor como para los alumnos.

Durante el aprendizaje, el profesor debe presentar los contenidos y tareas escolares de manera que promueva en el alumno la actividad, así como la comprensión, retención y transformación de los conocimientos.

Después de la instrucción, el papel del profesor se centra, sobre todo, en la ayuda prestada a los alumnos para interiorizar e integrar, transferir el conocimiento a otras situaciones y evaluar los resultados del aprendizaje.

También se producen cambios en el papel del alumno que ante las tecnologías de la información no puede permanecer pasivo nunca, ya que pasa a ser el protagonista. Su participación es fundamental. El ámbito de esta participación es muy amplio y comienza con la propia disposición favorable, positiva, hacia el aprendizaje, sigue con la planificación de tareas correspondientes, el desarrollo de las estrategias adecuadas, la aplicación de los conocimientos adquiridos y la evaluación de los resultados, para desembocar en una nueva propuesta de aprendizaje.

En la medida en que se despierte la iniciativa y la habilidad de relacionar, evaluar y ordenar los conocimientos, el alumno irá adquiriendo confianza en sí mismo y se encontrará capacitado para enfrentarse con la infinidad de informaciones que se le irán presentando en la vida.

Contrato didáctico

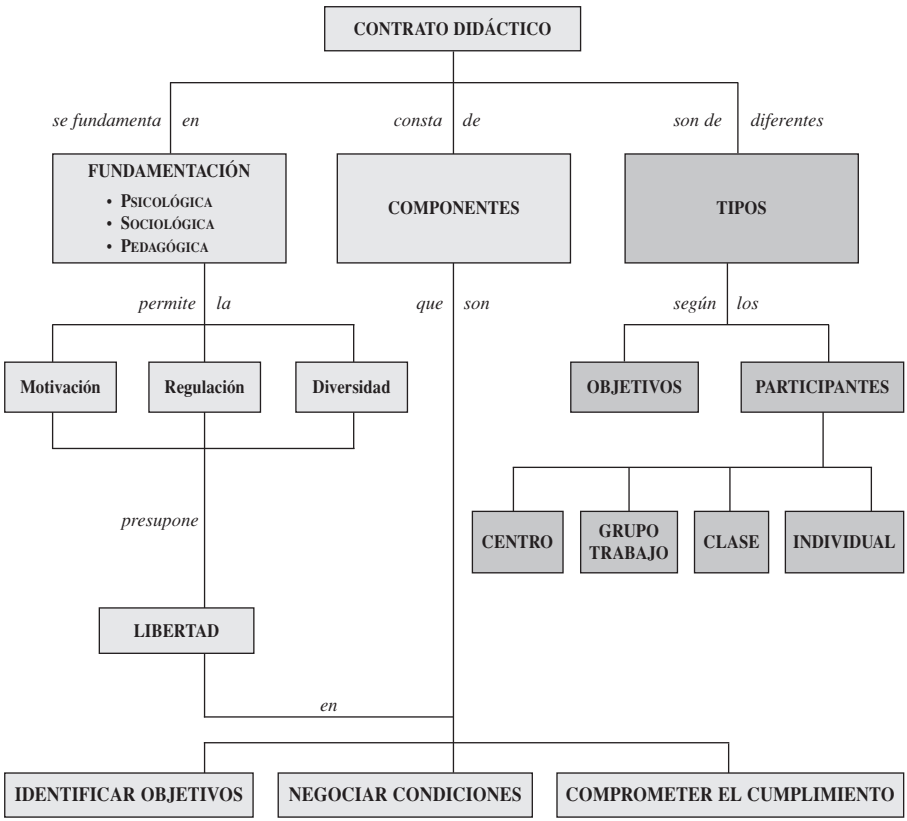
Muchas son las prácticas que el profesorado emplea para conseguir la colaboración y compromiso del alumnado, ante las exigencias de estudio, rendimiento, comportamiento adecuado, etc.

© narcea, s.a. de ediciones

Esta estrategia añade la utilización de un documento escrito que, a modo de contrato, formaliza y da una fuerza muy singular al compromiso que se adquiere a partir del mismo. Permite negociar entre alumnos y profesores las exigencias a desarrollar durante un tiempo determinado y plasmar por escrito los compromisos adquiridos por ambas partes.

La experiencia nos dice que es interesante contar con una persona que ejerza de mediador, es decir, que sea el que, escuchando a profesor y alumno, pueda formular el compromiso al que se someten y las condiciones en que se formula el contrato ya que si no es difícil que se pueda contar con una actitud de expresión abierta por ambas partes.

Exige la formulación clara de los compromisos, el tiempo establecido para su revisión y las condiciones en que ha de resolverse.



© narcea, s.a. de ediciones

EXPERIENCIA

La tutora de 2º de Bachillerato acude a la orientadora el primer día de curso con el problema de un alumno de su tutoría que va a pedir la baja del Instituto, pues no está dispuesto a asistir a clase con la profesora de Matemáticas que le ha tocado, ya que el curso anterior tuvo una experiencia negativa con ella y no quiere que se vuelva a repetir. La tutora considera que la cosa va en serio y no sabe qué puede hacer pues el diálogo con el alumno no da resultado ninguno.

Después de analizar la situación en su conjunto y ver que no hay posibilidad de hacer un cambio de grupo, pues esta profesora da clase en todos los de ese nivel, la orientadora y la tutora deciden hacer el siguiente proceso:

1. Hablar con la profesora que reconoce que el curso pasado presionó a ese alumno, pues la madre del chico hizo un pacto de comunicación semanal con ella para el seguimiento de su aprovechamiento. Se le plantea aceptar condiciones relativas a un trato más normalizado con el alumno, con el fin de que no sienta tanta presión; ella está dispuesta a aceptar lo que sea beneficioso para el alumno.

2. Hablar con el alumno para ver si está dispuesto a aceptar unas condiciones de comportamiento y aprovechamiento en la clase de Matemáticas y a la realización de los trabajos correspondientes. A cambio se le ofrece un menor «control» por parte de la profesora.

3. Formular por escrito las condiciones solicitadas y admitidas por ambos.

4. Celebrar una reunión donde ambos aceptan las condiciones y firman el contrato (documento adjunto)

5. Pasado el tiempo establecido en el contrato (un mes) se realiza otra reunión para ver su cumplimiento por ambas partes. El alumno manifiesta satisfacción con relación al trato recibido por la profesora. Ésta manifiesta la necesidad de que se dé un mejor rendimiento en clase por parte del alumno, lo que él acepta sin dificultad. Se reformula el contrato.

6. Pasado el nuevo tiempo establecido (un mes) se realiza otra reunión donde ambas partes dan por terminado el proceso satisfactoriamente.

© narcea, s.a. de ediciones

Para concluir

Una vez realizado el trabajo de reflexión individual y/o de pequeño grupo, merece la pena que el producto pase a ser trabajado a nivel de Ciclo de manera que se favorezca una nueva reflexión que pueda conducir a una toma de decisiones a nivel de aula y de centro escolar y que permita introducir innovaciones dentro del propio sistema.

1. Analizar a nivel de Ciclo la formulación que hemos hecho de las distintas estrategias metodológicas.

LAS QUE YA FUNCIONAN	LAS QUE TENDRÍAMOS QUE INTRODUCIR
⇒	⇒
⇒	⇒
⇒	⇒
⇒	⇒
⇒	⇒

2. Describir qué habría que mantener y qué mejorar en las que tenemos funcionando.

MEDIDA	MEJORA

© narcea, s.a. de ediciones

3. ¿Qué hacer para que sean posibles las que vemos necesarias?

MEDIDA	QUÉ HACER

4. Proceso a seguir en el Ciclo para dar algún paso concreto en la introducción/consolidación de estrategias metodológicas.

ACCIÓN	CUÁNDO	RESPONSABLE
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

Una vez realizado este proceso podemos estar en condiciones de decidir qué política institucional y qué medidas concretas queremos establecer a nivel de centro escolar para la atención a la diversidad.

© narcea, s.a. de ediciones

Bibliografía

AAVV (1999): «El contrato didáctico» en *Aula,* Julio-Agosto, págs. 83-84.

AAVV (2001): *Asesoramiento al Centro Educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Octaedro. Barcelona.

AAVV (2001): *Aprender para el futuro. Educación a favor de la dignidad humana*. Fundación Santillana. Madrid.

AAVV (2000):*Informe educativo 2000. Evaluación de la LOGSE*. Santillana. Madrid.

AEBLI, H. (2001): *12 formas básicas de enseñar.* Narcea, Madrid.

AINSCOW, M. y otros (2001): *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*. Narcea, Madrid.

— (2001): *Hacia escuelas eficaces para todos*. Narcea. Madrid.

ALBERICIO, J. J. (1997): *Las agrupaciones flexibles*. EDB. Barcelona.

ALONSO TAPIA, J. (1997): *Motivar para el aprendizaje*. EDB. Barcelona.

AREA, M. (coord.) (2001): *Educar en la sociedad de la información*. Desclée de Brouwer. Bilbao

ARMSTRONG, Th.(1995): *Inteligencias Múltiples en el salón de clases*. Editorial de la Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria. Virginia.

ASSMANN, H. (2002): *Placer y ternura en la educación*. Narcea. Madrid.

BARTOLOMÉ, A. R.: *Nuevas tecnologías en el aula. Guía de supervivencia*. Graó. Barcelona.

BATEMAN, W. (1999): *Alumnos curiosos*. Gedisa. Barcelona.

BELTRÁN, J. A. y VEGA, M. (2003): «Aprender con tecnología en el Aula Inteligente». En SEGOVIA, F: *El aula inteligente: Nuevas perspectivas*. Espasa. Madrid.

BLANCHARD, M. Y MUZÁS. M. D. (1993): *Los Programas de Diversificación: una estrategia de atención a la diversidad*. Monografía n.º 19. IEPS. Madrid. 2.ª edición: 1996.

© narcea, s.a. de ediciones

— (1998): *¿Qué hacer con la diversidad de nuestra aula?* Monografía n.º 21. IEPS. Madrid.
— (1998): *El Departamento de Orientación y su intervención en los Centros*. Monografía n.º 22. IEPS. Madrid.
— (1999): *Adaptaciones Curriculares Individuales*. Monografía n.º 25. IEPS. Madrid.
— (1999): *Plan de Acción Tutorial en Educación Secundaria*. Narcea. Madrid. 2.ª edición: 2000.
BLYTHE, T. (1999): *Enseñanza para la comprensión*. Guía del maestro. Paidós. Barcelona.
BONALS, J. (1996): *El trabajo en equipo del profesorado*. Graó. Barcelona.

CEBRIÁN DE LA SERNA, M. y RÍOS ARIZA, J. M. (coord.) (2000): *Nuevas tecnologías aplicadas a las didácticas especiales*. Psicología Pirámide. Madrid.
COLL, C.; PALACIOS, J. y MARCHESSI, A. (coord.) (1990): *Desarrollo psicológico y educación*. Editorial Alianza. Madrid.
Consejo Escolar del Estado (2002): *Los educadores en la sociedad del siglo XXI*. MECD. Madrid.
Consejo Escolar del Estado (2003): *Inmigración y educación: la intervención de la Comunidad Educativa*. MECD. Madrid.

DEDE, Ch. (1998): *Aprendiendo con tecnología*. Paidós. Barcelona.
DÍAZ AGUADO, M. J. (directora) (1996):*Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Instituto de la Juventud del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid.
DUCKWORTH, E. (1999): *Cuando surgen ideas maravillosas*. Gedisa. Barcelona.
DURÁN, D. (2000): «Tutoría entre iguales» en *Cuadernos de Pedagogía,* n.º 288, Febrero, págs. 36-39.

Educared (2003): *La novedad pedagógica de Internet*. Fundación Encuentro. Madrid.
ELÍAS, M. J. y otros (2000): *Educar con inteligencia emocional*. Plaza y Janés. Barcelona.
ESCAÑO, J. y GIL DE LA SERNA, M. (1994): *Cómo se aprende y cómo se enseña*. ICE. Horsori. Barcelona.
ESSOMBA, M. A. (coord.) (1999): *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Graó. Barcelona

FERIA, A. (2001): «Innovar para educar en valores cívicos» en *Cuadernos de Pedagogía,* n.º 300. Marzo, págs. 40-45.
FERNÁNDEZ ESTEBAN, M. L. (1998): *Nuevas tecnologías, Internet y derechos fundamentales*. McGraw-Hill. Madrid.
FERNÁNDEZ PINTO, J. (2002): *Internet en el aula. Abecedario para la Educación Primaria*. Fundación Auna y MECD. Madrid.
FEUERSTEIN, R. (1988): *Don't accept me as I am*. Plenum. New York and London.
— (1979): *The dynamic assessment of retarded performers*. University Park Press. United States of America.
— (1980): *Instrumental Enrichment*. University Park Press. Baltimore.
FONST, M. y WEISSMAN, H. (1999): «El autocontrol: La evaluación en el modelo comunicativo. La autorregulación de los aprendizaje en el parvulario. Un proceso hacia la autonomía» en *Aula,* n.º 80, págs. 58-70.

© narcea, s.a. de ediciones

GARCÍA-VERA, A. B.: *Las nuevas tecnologías en la capacitación docente*. Aprendizaje Visor. Madrid.
GARDNER, H. (1993): *La mente no escolarizada: cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Paidós. Barcelona.
— (2000): *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: lo que todos los estudiantes deberían comprender.* Paidós. Barcelona.
GALLEGO, J. (1997): *Las estrategias cognitivas en el aula*. Escuela Española. Madrid.
GIROUX, H. A. (2001): *Cultura, política y práctica educativa*. Graó. Barcelona.
GOLEMAN, D. (1996): *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Javier Vergara. Buenos Aires.
GONZÁLEZ, E. (1995): *Educar en la diversidad*. CCS. Madrid.
GOODRICH, H.: «Para comprender el concepto de matrices de evaluación», en *Enseñanza para la comprensión e inteligencias múltiples* en FUNDACIES. Traducción de Yecid Puentes Osma.

HERNÁNDEZ, F. y SANCHO, J. (1994): *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Paidós. Barcelona.
HERNÁNDEZ, F.; CARBONELL, J. y SANCHO, J. M. (1998): *Aprendiendo de las innovaciones en los Centros*. Octaedro. Barcelona.
HERNÁNDEZ, P. (1998): *Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente*. Narcea. Madrid.

ICE Universidad de Deusto (2000): *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao.
INVERNÓN, F. (1999): *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Graó. Barcelona.

JARAMILLO FRANCO, R. (directora) (1997): *Pequeños aprendices, grandes comprensiones*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Bogotá.
JORBA, J. y CASELLAS, E. (editores) (1997): *La regulación y la autorregulación de los aprendizajes*. Síntesis. Madrid.

LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2001): *Preparar el futuro. La educación ante los desafíos de la globalización*. Colección Aula Abierta. Editorial La Muralla. Madrid.
LÓPEZ RUPÉREZ, F.; MUNICIO, P.; PERALTA, M.ª D. y PÉREZ JUSTE, R. (2001): *Hacia una educación de calidad*. Narcea. Madrid.

MARTÍN MOLERO, F. (1999): *La didáctica ante el tercer milenio*. Edit. Síntesis. Madrid.
MCFARLANE, A. (2001): *El aprendizaje y las tecnologías de la información. Experiencias, promesas, posibilidades*. Aula XXI. Santillana. Madrid.
MOLINA GARCÍA, S. (1997): *Escuelas sin fracasos*. Aljibe, Archidona (Málaga).
MONEREO, C. y SOLÉ, I. (coords.) (1996): *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Alianza. Madrid.
MONEREO, C. y CASTELLÓ, M. (1997): *Las estrategias de aprendizaje*. EDB. Barcelona.
MORIN, E. (1999): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
MURILLO, F. J. y MUÑOZ REPISO, M. (coords.) (2002): *La mejora de la escuela. Un cambio de mirada*. Octaedro. Barcelona.
MUZÁS, M.ª D.; BLANCHARD, M. y otros (1994): *Diversificación Curricular en la Educación Secundaria Obligatoria*. Narcea. Madrid.

© narcea, s.a. de ediciones

MUZÁS, M.ª D. y BLANCHARD, M. (1998): *Tendencias actuales de la Orientación hoy.* Centro Cultural Poveda. Santo Domingo. República Dominicana.
MUZÁS, D.; BLANCHARD, M. y SANDÍN, M.ª T. (2000): *Adaptación del currículo al contexto y al aula. Respuesta educativa en las cuevas de Guadix.* Narcea. Madrid.
MUZÁS, D.; BLANCHARD, M. y otros (2002, 5.ª edición): *Diseño de diversificación curricular en Secundaria.* Narcea. Madrid.

NAVARRO, G. (2000): *El diálogo. Procedimiento para la educación en valores.* Desclée de Brouwer. Bilbao.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2001): «La función educativa de la escuela pública actual» en Gimeno Sacristán, J. : *Los retos de la Enseñanza Pública.* Akal. Madrid.
PÉREZ SERRANO, G. (1990): *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo.* Dykinson. Madrid.
PORLÁN, R. (1993): *Constructivismo y escuela.* Díada, Ed. Sevilla.
POOLE, B. J. (1999): *Tecnología Educativa. Educar para la sociocultura de la comunicación y del conocimiento.* McGraw-Hill. Madrid.

RIVAS, F. (2003): *El proceso de enseñanza/aprendizaje en la situación educativa.* Ariel Psicología. Barcelona.
RIVIÉRE, A. (2000): «Los diez mandamientos cognitivos», en «Ángel Riviére y la política educativa» en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 296. Noviembre, pág. 65.
RÚE DOMINGO, J. (2001): *La acción docente en el centro y en el aula.* Síntesis Educación. DOE. Madrid.
RUÍZ DÁVILA, M. (coord.) (2004): *Las TIC, un reto para nuevos aprendizajes. Aprender a usar información, a comunicarse y a usar recursos.* Narcea. Madrid.

SÁNCHEZ ENCISO, J. (1999): «Dar la voz al alumnado en secundaria», en *Aula,* diciembre, pág. 77.
SANCHO, J. M. (2000): «Diversificar los espacios de enseñanza» en *Cuadernos de Pedagogía,* n.º 290. Abril.
SEGOVIA, F. y BELTRÁN, J. (1998): *El aula inteligente.* Espasa. Madrid.
SEIDEL, S. y otros (1997): *Thinking Through the Assessment of Children's Work.* Association Publishing Library. Washintong D. C.
SEVILLANO, L. (1998): *Nuevas tecnologías, medios de comunicación y educación.* CCS. Madrid.
SOLÉ, I. y MONEREO, C. (1996): *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista.* Alianza Psicología. Madrid.
STONE WISKE, M. (1999): *La enseñanza para la comprensión, vinculación entre la investigación y la práctica.* Paidós. Barcelona.

TESHMAN, S. y PERKINS, D. (1997): *Un aula para pensar.* Editorial Aique. Buenos Aires.

UNESCO (1996): *La educación encierra un tesoro.* Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana-Unesco. Madrid.
UNESCO (2000): *El derecho a la educación. Informe sobre la educación en el mundo.* Santillana-UNESCO. Madrid.
URÍA, E. (1998): *Estrategias didáctico organizativas para mejorar los Centros Educativos.* Narcea. Madrid.

© narcea, s.a. de ediciones

Colección
EDUCACIÓN HOY

Volúmenes publicados:

AGÜERA, I.: *Curso de Creatividad y Lenguaje.*
—Estrategias para una lectura reflexiva.
—Ideas prácticas para un currículo creativo.
— ¡Viva el teatro! Diversión y valores en escena.
—Pedagogía homeopática y creativa. Para una escuela humanizadora, lúdica, alegre...

AGUILERA, C. y VILLALBA, M.: *¡Vamos al museo! Guías y recursos para visitar los museos.*

ANTUNES, C.: *Estimular las inteligencias múltiples. Qué son, cómo se manifiestan, cómo funcionan.*

BADILLO, R. M.ª: *Cuentos para delfines. Autoestima y crecimiento personal. Didáctica del ser.*

BATLLORI, J.: *Juegos para entrenar el cerebro. Desarrollo de habilidades cognitivas y sociales.*

BLANCHARD, M. y MUZÁS, M. D.: *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos.*

BOSSA, N. A. y BARROS DE OLIVEIRA, V.: *Evaluación Psicopedagógica de 7 a 11 años.*

BOUJON, Ch. y QUAIREAU, Ch.: *Atención, aprendizaje y rendimiento escolar. Aportaciones de la Psicología Cognitiva y Experimental.*

CANDAU, V. M.: *La Didáctica en cuestión. Investigación y enseñanza.*

CARRERAS, Ll. y otros: *Cómo educar en valores. Materiales, textos, recursos y técnicas.*

CERRO, S.: *Elegir la excedencia en la gestión de un centro educativo.*

CUERVO, M. y DIÉGUEZ, J.: *Mejorar la expresión oral. Animación a través de dinámicas grupales.*

DÍAZ, C.: *La creatividad en la Expresión Plástica. Propuestas didácticas y metodológicas.*

DUSCHL, R.: *Renovar la enseñanza de las Ciencias. Importancia de las teorías y su desarrollo.*

FERNÁNDEZ, I.: *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad.*

FISCHER, G. N.: *Campos de intervención en psicología social. Grupo. Institución. Cultura. Ambiente social.*

GAGO, R. y RAMÍREZ, J.: *Guía práctica del profesor-tutor en Educación Primaria y Secundaria.*

GARCÍA PRIETO, A.: *Niños y niñas con parálisis cerebral. Descripción, acción educativa e inserción social.*

GÓMEZ, M.ª T.; MIR, V. y SERRATS, M.ª G.: *Propuestas de intervención en el aula. Técnicas para lograr un clima favorable en la clase.*

GUILLÉN, M. y MEJÍA, A.: *Actuaciones educativas en Aulas Hospitalarias. Atención escolar a niños enfermos.*

HARRIS, S.: *Los hermanos de niños con autismo. Su rol específico en las relaciones familiares.*

ITURBE, T.: *Pequeñas obras de teatro para representar en Navidad.*

ITURBE, T. y DEL CARMEN, I.: *El Departamento de Orientación en un centro escolar.*

LOUIS, J, M.: *Los niños precoces. Su integración social, familiar y escolar.*

LLOPIS, C. (Coord.): *Los derechos humanos. Educar para una nueva ciudadanía.*

MARUJO, H. A.: *Pedagogía del optimismo. Guía para lograr ambientes positivos y estimulantes.*

MENCÍA, E.: *Educación Cívica del ciudadano europeo. Conocimiento de Europa y actitudes europeístas en el currículo.*

MORA, J. A.: *Acción tutorial y orientación educativa.*

MUNTANER, J. J.: *La sociedad ante el deficiente mental. Normalización. Integración educativa. Inserción social y laboral.*

MUZÁS, M. D.; BLANCHARD, M. y SANDÍN, M. T.: *Adaptación del currículo al contexto y al aula. Respuesta educativa en las cuevas de Guadix.*

NAVARRO, M.: *Reflexiones de/para un director. Lo cotidiano en la dirección de un centro educativo.*

NOVARA, D.: *Pedagogía del «saber escuchar». Hacia formas educativas más democráticas y abiertas.*

ONTORIA, A. y otros: *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender.*

—*Potenciar la capacidad de aprender y pensar. Qué cambiar para aprender y cómo aprender para cambiar.*

— *Aprender con Mapas mentales. Una estrategia para pensar y estudiar.*

OSBORNE, R. y FREYBERG, P.: *El aprendizaje de las ciencias. Implicaciones de las ideas previas de los alumnos.*

PASCUAL, A. V.: *Clarificación de valores y desarrollo humano. Estrategias para la escuela.*

PIANTONI, C.: *Expresión, comunicación y discapacidad. Modelos pedagógicos y didácticos para la integración escolar y social.*

PIKLER, E.: *Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global.*

POINTER, B.: *Actividades motrices para niños con necesidades educativas especiales.*

POLAINO-LORENTE, A. y ÁVILA, C.: *Cómo vivir con un niño/a hiperactivo/a. Comportamiento, tratamiento, ayuda familiar y escolar.*

PROT, B.: *Pedagogía de la motivación. Cómo despertar el deseo de aprender.*

ROSALES, C.: *Criterios para una evaluación formativa.*

RUEDA, R.: *Recrear la lectura. Actividades para perder el miedo a la lectura.*

—*Bibliotecas Escolares. Guía para el profesorado de Educación Primaria.*

SALVADOR, A.: *Evaluación y tratamiento psicopedagógicos. El Departamento de Orientación según la LOGSE.*

SÁNCHEZ, S., C.: *El movimiento renovador de la Experiencia Somosaguas. Respuesta a un proyecto educativo.*

SANTOS, M. A.: *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje.*

SCHWARTZ, S. y POLLISHUKE, M.: *Aprendizaje activo. Una organización de la clase centrada en el alumnado.*

SEGURA, M. y ARCAS, M.: *Educar las emociones y los sentimientos. Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos.*

SOLER FIÉRREZ, E.: *La práctica de la inspección en el sistema escolar.*

STACEY, K. y GROVES, S.: *Resolver problemas: Estrategias. Unidades para desarrollar el razonamiento matemático.*

TORREGO, J. C. (coord.): *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores.*

TRAIN, A.: *Agresividad en niños y niñas.*

TRIANES, M.ª V.: *Estrés en la infancia. Su prevención y tratamiento.*

VILA, A.: *Los hijos «diferentes» también crecen. Cuando los hijos deficientes se hacen mayores.*

Si no hay crisis, no hay cambio, porque nada se nos pone en cuestión. Se da esa crisis cuando nuestros alumnos, con sus comportamientos y modos de aprender, nos devuelven que hay que poner algo en revisión o sentimos que no tenemos todos los recursos necesarios para plantear una enseñanza que sepa dar respuesta. Es entonces cuando tenemos la oportunidad de volver a definir nuestra tarea, establecer hipótesis de trabajo, recoger datos, analizar nuevas teorías y sacar las propias conclusiones para introducir los cambios, siempre sometidos a analísis. Educar se convierte así en una aventura, en un acto creativo en el que poner toda nuestra motivación y las mejores energías.

Sólo se puede dar respuesta a las nuevas demandas educativas desde la reflexión compartida y analizada, por eso, este libro presenta un trabajo de carácter interactivo para que los equipos docentes puedan hacer un camino de reflexión que favorezca la innovación dentro de la institución escolar y del aula. Ofrece **claves para el análisis del propio trabajo, estrategias metodológicas** que apoyan la atención diversificada de los alumnos y **buenas prácticas experimentadas** que han sido desarrolladas con diversos claustros desde el asesoramiento cercano y continuado a lo largo de varios años.

MERCEDES BLANCHARD es Orientadora en un Instituto de Educación Secundaria y profesora en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid. Su experiencia de trabajo en la escolaridad obligatoria con alumnado, profesorado y familias de Infantil, Primaria y Secundaria favorece la relación entre la teoría y la práctica educativa.

Mª DOLORES MUZÁS es Orientadora de un Instituto de Formación Profesional Superior reconocido como pionero en la gestión de calidad a nivel autonómico y nacional. Asesora procesos de formación del profesorado en varios centros públicos y concertados, es experta en la creación y desarrollo de experiencias innovadoras, y actualmente promueve procesos organizativos ligados a la gestión de calidad de los centros.

Ambas autoras son colaboradoras del Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas (IEPS) en el área de formación del profesorado.

educación hoy